

ANGELA MARIA JENZURA DE CARVALHO

**A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO
PELO JURIDISMO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Leda Gallo

FLORIANÓPOLIS SC

2005

ANGELA MARIA JENZURA DE CARVALHO

**A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO
PELO JURIDISMO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau 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.

Florianópolis SC, dezembro de 2005.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Dedico a presente pesquisa à Dra. Solange Leda Gallo, que além de me desvendar o mundo da análise do discurso, fez-me crer que ainda existe humildade, paciência, dedicação ininterruptas em tudo a que nos propomos criar, direcionando-me também à crença de que basta almejar, persistir para atingir o que julgamos distante demais do nosso alcance.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Pai Supremo, o qual, pelas diversas vezes em que estive na estrada, foi até mesmo meu cinto de segurança.

Ao meu marido, pessoa especial em minha vida, que em muitas situações acompanhou-me nas longas viagens ao mestrado e amigo fiel nas madrugadas de árduos trabalhos.

Aos meus filhos, que não só sofreram minhas ausências, dissimulando-as, mas pelos auxiliares técnicos que foram na confecção dos meus trabalhos, no decorrer do mestrado.

A Universidade do Contestado – Canoinhas- instituição de apoio e de trabalho.

Ao bibliotecário da UnC e amigo Rogério Carvalho cuja demonstração de profissionalismo e amizade foram inigualáveis

Ao Jeferson e à Elusa, casal amigo, que em Florianópolis me acolhiam com o carinho próprio de familiares.

Aos professores do mestrado cujos ensinamentos impregnaram e renovaram nossas mentes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO	16
3 ENUNCIADOS HISTÓRICOS DO PODER	23
3.1 DISCURSO JURÍDICO INSCRITO NA ERA MODERNA E CONTEMPORÂNEA	26
3.2 ONDE O DISCURSO PEDAGÓGICO SE FAZ SIGNIFICAR.....	28
4 A HISTORICIDADE DO NOSSO CORPUS DE ANÁLISE.....	35
4.1 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO MANUAL DO COLÉGIO REALIZAÇÃO.....	36
4.2 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO SISTEMA PÚBLICO	43
4.3 COMPARAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	51
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXO A - MANUAL DO COLÉGIO REALIZAÇÃO.....	64
ANEXO B - CONTRATO	65
ANEXO C – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO	66

RESUMO

Pela análise do Discurso, apresenta-se a legitimação do discurso pedagógico com o atravessamento do juridismo. Abordam-se enunciados de caráter jurídico – pedagógico para situar melhor a relação de sentido entre professor – aluno, no ambiente escolar e como essas relações de poder, acontecem. O recorte primeiro para esta análise é relativo à escola particular, posteriormente comparado à escola pública. Verificamos como enunciados dentro de uma mesma ordem de discurso, que não sendo legitimados pelo teor legal do discurso jurídico, apóiam –se no juridismo para lhes dar sustentação. Abordamos o sujeito do discurso pedagógico como fundamental para justificar seus enunciados. Como corpus deste recorte, optamos pela materialização do juridismo em um manual de direitos e deveres do colégio particular: Realização – Colégio de Ensino Médio da Universidade do Contestado, do campus universitário de Canoinhas - Santa Catarina e no Plano Político-Pedagógico, de uma Escola Pública Estadual. Tivemos como literatura de base, os princípios da Análise do Discurso, em sua linha francesa. Na análise, identificamos diferentes posições-sujeito inscritas em posições de poder, principalmente ao constituirmos um paralelo entre a escola pública e a particular, assim como clarificamos características de ambas as formas de organização dessas diferentes instituições educacionais.

Palavras chave: juridismo, discurso pedagógico, posição-sujeito

ABSTRACT

By analyzing of the Speech, it presents the legitimation of the Pedagogical Speech with the legal crossing. They approach the enunciated as a pedagogical juridic character in order to better to point out the relation between teacher and student, in the school environment and how these power relation happen. The first clipping for this analyze is relative to the Private School then it is compared to the Public School. It was verified as an enunciated inside one of some order of the juridic speech, they support in the legal to give them sustentation. We approach the subject of the pedagogical speech as basic of this clipping, we opted by the legal materialization in a manual of rights and duties of a Private School, Realização High School of Contestado University, university campus of Canoinhas, Santa Catarina and in a Pedagogical Politic Plan of a Public School. We had as literature base, the principles of the Analysis of the Speech, in its French line. We also opted for a legal materialization in the a Private High School discipline manual. In the analysis, we identified different subject-positions, mainly by drawing a parallel between the Public School and Private School, in this way we cleared characteristics of both organizations shapes of these different educational institutions.

Key words: legal, Pedagogical Speech, subject-position.

1 INTRODUÇÃO

Como a realidade dos discursos atuais, tende à descoberta da produção de poder, nos mais distintos segmentos da sociedade, nas diferentes posições e formas-sujeito, esse poder suscita curiosidades e análises na diferentes áreas do conhecimento. Em nossa pesquisa, no tocante ao discurso pedagógico é que reside o anseio dessa formação de um poder inerente aos discursos educacionais. Portanto, norteamos nossa dissertação em pressupostos teóricos da Análise do Discurso, configurando uma pesquisa qualitativa de descrição. Compreendemos a língua a partir de seus usos, nas relações sociais e interpessoais e não como uma estrutura isolada.

Encontramos sustentação na teoria da análise do discurso de linha francesa, no processo de produção de sentidos, com a ciência de que os sentidos não existem como o já lá posto e nem são produtos acabados, mas sim, “efeitos de sentido”, dada a condição histórico-social que a torna em constante movimento.

A Análise do Discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície lingüística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir e vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá – se ao longo de todo o trabalho (ORLANDI, 1999, p. 67).

Analisamos aspectos das relações de poder no espaço escolar, constituindo-se em mais um recorte para a nossa análise. Para tanto, consideramos enunciados de natureza pedagógico-jurídica. A abordagem teórica está pautada nos trabalhos de Pêcheux (1997), Foucault (1999), Orlandi (1999), 2000, 2001 e 2002), entre outros. Já a perspectiva que demos à leitura e análise dos enunciados de natureza jurídica, baseia-se nos trabalhos de Lagazzi (1988), notadamente em “O desafio de dizer não”, que trata o discurso jurídico na forma do juridismo.

Outros recortes compõem o nosso corpus de análise: os enunciados contidos no manual de direitos e deveres, do Realização - Colégio de Ensino Médio, da Universidade do Contestado, Campus Universitário de Canoinhas SC (anexo A), os quais tornam visíveis o juridismo, presente nas ações do cotidiano. Entendemos que elucidamos a legitimação do discurso pedagógico, pelo recorte de normas que regem uma instituição escolar, pois aí se encontram os enunciados que norteiam as relações interpessoais, com forte demonstração do poder discursivo. Fundamentando - nos na alegação de que o juridismo se coloca no nível do não-dito, do implícito.

Enquanto ‘intertextualidade da instância jurídica, do Direito’, o juridismo se coloca no nível do não dito, do implícito. Isso significa que se mantém uma certa mobilidade (flexibilidade) entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas no cotidiano (LAGAZZI, 1988, p. 46).

Para a AD, interessa o não dito, o implícito, que entendemos como o silêncio que se origina das palavras. Essa dimensão remete ao caráter de incompletude da linguagem: ao dizermos algo, já estabelecemos necessariamente uma situação de não-dizer. Nas distinções propostas pela teoria da argumentação, o não-dito ou o implícito é constitutivo na medida que *sustenta* o dito.”(Guimarães, 1989, p 43).

Depreendemos a existência de “não-ditos” que assim devem permanecer, pois são formas que, apesar de não explícitas, compõem o sentido do que é dito, e não são equívocos

da linguagem. Funcionam como ancoragem do sentido, os sentidos necessariamente ‘apagados’, que se analisados como atravessamentos nos devidos discursos, certificam-nos da impressão de significar. E também encontram-se no *interdiscurso*, ou seja, o *saber discursivo*, que é esquecido e retomado quando dele necessitamos. Pautamo-nos em:

O social aparece em relação à linguagem na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ela muda (polissemia) (ORLANDI, 2001, p. 28).

Vemos como pertinentes algumas definições para clarificar as relações interpessoais. Retomamos Orlandi quando nos alerta que:

A evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade, esconde que esta resulta de uma identificação, que é o que constitui sua interpelação. Essa interpelação - que se dá pela ideologia - produz o sujeito sob a forma de sujeito de direito (jurídico) que, historicamente, corresponde à forma-sujeito do capitalismo: sujeito ao mesmo tempo autônomo (e, logo, responsável) e determinado por condições externas. A evidência do sentido, de sua parte, esconde seu caráter material, a historicidade de sua construção (ORLANDI 2000, p. 56-57).

Para mantermos essa posição-sujeito, inscrita em uma formação discursiva, é preciso compreender que as formações discursivas são componentes das formações ideológicas. Em Pêcheux, tal afirmação aparece nos seguintes termos:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, *determina o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) (PÊCHEUX 1997, a p. 160).

Deduzimos que a intersecção das formações discursivas oriundas do discurso jurídico e do pedagógico gera uma conjuntura de tensão, fortemente marcada pelo poder, cuja materialização encontramos no juridismo, o qual não deixa de configurar como uma posição-sujeito das relações interpessoais do cotidiano e o poder que gera a conjuntura de tensão, como mais um recorte, originário dos dois tipos de discurso, acima citados. Reside aí, portanto, o atravessamento de formações discursivas que configuram o nosso corpus.

Ainda sobre o discurso pedagógico, na visão de Orlandi,

[...] o DP (discurso pedagógico) é ‘circular’, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. (ORLANDI 2001, p. 28).

Compreendemos o DP como circular porque, na soberania que lhe foi outorgada, ele tende a permanecer dentro de um dizer e fazer vicioso, sem ater-se aos interesses de um interlocutor (o aluno), que nem sempre tem a oportunidade de refletir sobre esse dizer e fazer. Nesse sentido, trata-se de um discurso autoritário, pois parte de um agente exclusivo e de um único sentido, já dado no início deste enunciado. Este discurso nasce de uma instituição e para ela retorna.

É um discurso que tende a manter-se como detentor de um *poder* o qual nos remete à história, ao social, ao ideológico.

Por outro lado, a autoridade do Discurso Pedagógico não emana do lugar do professor, que não produz, enquanto sujeito, um efeito de autoria determinante no discurso pedagógico, uma vez que seu dizer, assim como o dizer do aluno, não se “fecha”, ao contrário, é sempre provisório e passível de ser parafraseado. Voltaremos a esse ponto.

Atingimos um ponto de percepção que nos permitiu afirmar que um discurso atravessado por diversas formações discursivas não se presta a “transmitir informações”, pois ao mesmo tempo em que comunica, não comunica, silencia para produzir efeitos de sentido nas relações interpessoais.

Para entender o discurso jurídico, materializado pelo juridismo que se reflete no DP, constituímos aqui, mais um gesto de interpretação, visto que o sentido não se encontra na formulação sintática, mas sim, em compreendermos como o simbólico, isto é, os enunciados do manual e do Plano Político-Pedagógico, produziram sentido.

Neste caso, estaremos desenvolvendo a perspectiva de que as formações imaginárias são determinantes para a produção de sentido, tanto dos direitos e deveres, quanto da educação, incluindo as relações hierarquizadas aí produzidas.

Não há como negar a interlocução constante entre os sujeitos e a necessidade inerente ao ser humano de estabilizar o sentido, segundo o imaginário sempre negociável.

Uma marcante característica do ser humano, enquanto membro de uma sociedade, e pelas iminências naturais da vida, é a sua acentuada necessidade de uniformidade.

Estamos tomando o “manual do colégio de ensino médio” como um desses “espaços estabilizados”, e observamos o juridismo como o lugar (discursivo) de coerção que possibilita esse efeito de “estabilidade do sentido” Para uma visão semântica que se insere na AD, tomamos como elucidação a formulação de Guimarães, que define:

[...] o sentido de um enunciado como os efeitos de sua enunciação. Ou seja, são os efeitos do interdiscurso constituídos pelo funcionamento da língua no acontecimento. Assim o sentido não é efeito da circunstância enunciativa, nem só memória. Os sentidos são efeitos da memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discurso no acontecimento. (2002a, p. 70).

Enfatizamos, nesta pesquisa, os elementos que produzem o efeito de sentido de um “poder natural” nos relacionamentos humanos. O juridismo é a dimensão local enunciativa desse poder que reflete o desdobramento universal do jurídico. Esse universal é da forma-sujeito em nível discursivo. Esta forma-sujeito, vemos na escola como a instituição educacional, a qual gera possibilidades de posições-sujeito para manter seu discurso.

[...] a transparência do sujeito é uma ilusão, assim como é uma ilusão a transparência do sentido. Fica claro, ainda, a necessidade de se observar, enquanto analista, não um sujeito e um discurso monolíticos, mas sim a maneira pela qual determinada Forma-Sujeito se constitui na relação com determinada formação discursiva. (GALLO, 1995, p 26)

Um manual, para nortear atitudes e atividades, justifica - se pelas etapas que fizeram o discurso pedagógico exercer “poder” pela palavra, em diversas fases da história da educação.

Consideramos como corpus o lugar da articulação dessas diferentes formações discursivas (do jurídico e do pedagógico), neste caso materializado no manual de direitos e deveres de uma instituição escolar, como um processo discursivo, no qual se mostra, portanto, o juridismo. Analisamos, também, o sistema jurídico na direção inversa, ou seja, no questionamento de como a responsabilidade pela educação aparece imputada à escola.

Indispensável à compreensão desses atravessamentos e formações discursivas que norteiam direitos e deveres, é o “efeito-autoria”, pelo qual o sujeito do discurso pedagógico dissimula uma autonomia relativa à sua posição na hierarquia.

A heterogeneidade discursiva surge, portanto, como indicativo apagado, tanto no discurso pedagógico como no jurídico, para fazer significar um silêncio, em dados momentos, nas relações interpessoais entre os sujeitos da instituição escolar.

Mas como no discurso vemos materializar-se a ideologia, percebemos o sentido do silêncio na linguagem entre docente e discente, entre docente e docente, e ainda entre instituição e discentes, cujo jogo deixa marcas pelas quais podemos depreender que a linguagem é dialógica e polifônica, e o silêncio não é o vazio sem história, ele é significante e produz sentido.

Todas essas condições aqui descritas têm como consequência a opacidade da linguagem. Dessa forma, a relação dos sujeitos com seus direitos e deveres, no discurso pedagógico, é fortemente determinada pelo desconhecimento.

O funcionamento do discurso pedagógico, enquanto lugar de atravessamento do discurso jurídico, intermediado pelo juridismo, em análise discursiva de um manual de um colégio de Ensino Médio, o qual contém os deveres e direitos dos docentes e discentes,

constitui-se em mais um recorte deste trabalho. Por comparação, observarmos o mesmo processo no âmbito de uma instituição pública, tomando como recortes, enunciados do Plano Político-Pedagógico da referida instituição. O conjunto desse material, juntamente com experiências dialógicas de sala de aula, vivenciadas por esta pesquisadora, constituem o corpus do trabalho.

A comparação dos processos no âmbito público e âmbito privado tem por objetivo identificar as peculiaridades discursivas das normas do âmbito privado, as quais estão no manual analisado, demonstrando-se, ainda, que o discurso pedagógico é permeado por outras formações discursivas.

Nossa abordagem acrescenta uma reflexão sobre a relação do que é dito e do que é silêncio no manual, sobre a prática do cotidiano pedagógico, abordando esse acontecimento discursivo na relação entre essas formações discursivas.

Para dar continuidade, identificamos a determinação específica dos sentidos: público e privado, nas relações interpessoais.

Para a Análise do Discurso, não há interesse na extensão do corpus cuja generalização seria pelo fator quantitativo, ao contrário, trabalhamos com o material em análise para que se produza um determinante hipotético de cunho teórico, encontrando no corpus, sua ilustração. É o nosso intento ao entrelaçarmos formações discursivas do sistema jurídico, juridismo e discurso pedagógico.

Fundamentando-nos nas formações discursivas e ideológicas, sob a ótica da Análise do Discurso, buscando no corpus a compreensão de como as leis que estão no discurso jurídico são negociadas no espaço do juridismo, no discurso pedagógico. Consideramos as noções de base da Análise do Discurso, conforme proposta por Pêcheux (1997a e b) e desenvolvida no Brasil notadamente por Orlandi (2001).

Por outro lado, a AD prevê em seu método a construção, pelo analista, de um dispositivo analítico, especialmente constituído para cada corpus e arquivo, em particular.

Esse dispositivo é um desdobramento da teoria de base, que permite uma aproximação maior do material. No caso da presente pesquisa, compõe esse dispositivo teórico a concepção de juridismo, de Lagazzi (1988), as concepções de discurso Jurídico e de discurso pedagógico, desenvolvidas por diversos autores, e as concepções de público e privado.

Assim, a inter-relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico, oriundos das formações discursivas, tomadas em nosso recorte, permite por um lado uma visão aberta e ampla da questão, envolvendo seus determinantes históricos e ideológicos e, por outro lado, um foco mais preciso e particular da conjuntura específica selecionada para análise.

2 REFERENCIAL TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Contando com o juridismo como uma das formas de materialização do discurso jurídico, na constituição das relações interpessoais, vemo-lo atravessando o discurso pedagógico para atenuar sua forma autoritária de normatizar direitos e deveres.

Como o foco escolhido para nortear a presente pesquisa foi o atravessamento das formações discursivas do direito, do pedagógico e do que se chamou juridismo, no texto exemplar: manual do Colégio Realização, há que definirmos cada uma dessas instâncias discursivas. Começamos pela noção de juridismo, segundo Lagazzi:

Não só a hierarquia de autoridade nas relações entre as pessoas, mas também as opiniões e crenças, as regras e padrões de comportamento socialmente estabelecidos, baseados no senso comum, possibilitam a atribuição de direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas, instaurando um **juridismo** no cotidiano das relações interpessoais. Enquanto 'intertextualidade da instância jurídica, do Direito', o juridismo se coloca no nível do não dito, do implícito. Isso significa que se mantém uma certa mobilidade (flexibilidade) entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas no cotidiano. A implicação é o ponto de sustentação da ordem cotidiana, porque é por onde o simbólico se mantém (1988, p. 46 a 47).

Sempre haverá em qualquer posição-sujeito, seja do professor ou a do aluno, uma instância mais elevada que subsidia essa relação interpessoal, que é a legislação propriamente concebida pela sociedade, configurando o "sistema jurídico", o qual se materializa, na escola, pelo contrato de prestação de serviço, sendo subsidiado pelo manual de instruções, como instrumento de juridismo, nessa relação hierárquica.

O sistema jurídico é um imperativo da realidade imanente às relações interpessoais, ao mesmo tempo em que é uma imposição do sentido da humanidade, não como somatória das individualidades, mas como totalidade de sentido da existência do ser humano sobre a Terra. (NUNES, 2002, p. 20).

Na definição de DP por Orlandi, encontramos um ponto de confluência entre o discurso jurídico e o pedagógico:

[...] o DP é autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido) (2001, p. 85).

Na prática do discurso pedagógico, é notória a presença do implícito gerado pela força do discurso jurídico, impelindo o professor, na posição-sujeito de prestador de serviços, a amparar-se na lei, que acaba determinando sua posição sujeito-professor. Essas leis encontram uma correspondência material no manual do Ensino Médio, e que, por essa razão, constitui-se para nós em material de análise.

Quando ocorre de o professor não corresponder ao imaginário próprio de sua posição, em situações de conflito com algum aluno, o educando lesado apóia-se no “contrato”, uma vez que, nessa situação, essas determinações lhes são favoráveis e sustentam a posição aluno-consumidor.

Como exemplo da situação acima, temos um episódio por nós vivenciado, na posição- sujeito professor, em que o aluno proferiu o seguinte enunciado:

“Quem você pensa que é?” Aqui, o sentido passa a ser questionado. Esse tipo de questionamento torna dito o não dito, aquilo que fica apagado em situações de normalidade. As normas, até então latentes, vêm à tona. O pré - construído irrompe como construído.

Na pergunta do aluno, a identidade do professor entra em questão, pois ela está sendo questionada. Esse questionamento é atravessado por outros, da mesma formação discursiva: “Qual seu lugar, professor?” “De que lugar você fala?” “Você está cumprindo as

determinações de sua posição-sujeito?” “O que lhe dá o direito de não ser professor, nesse momento?” Enfim: “você está professor, mas não age como um”.

A situação na qual o aluno questiona a posição do professor, também pode ocorrer em situação invertida, em que o professor questiona a posição do aluno. O que temos, nesse caso, é um forte cruzamento do discurso jurídico com o pedagógico, de modo que as determinações discursivas do pedagógico são “cobradas” pela via do jurídico, como se se tratasse da mesma ordem de discurso. Isso é possível porque há uma extrapolação do jurídico na direção de toda forma - sujeito, a partir do que Haroche denomina como:

[...] a propósito da própria possibilidade da emergência do sujeito – de – direito, que não podia se produzir senão em uma certa relação de determinação com o discurso (discurso, desde então, ‘por necessidade,’ relativamente incerto e indeterminado). (1987, p. 194).

Como mais uma comprovação de que o discurso não se compõe sem o ideológico, o histórico e o social, conforme a Análise do Discurso, ao relembrarmos o enfraquecimento da Igreja, dentro do Sistema Feudal, tivemos como conseqüências imediatas, mudanças relativas ao foco e ao referente econômicos. A economia artesanal e urbana trouxe como resultado primeiro, a idéia do lucro. A instrução e a comunicação escrita evoluíram com a sedentarização do comércio. No anseio de reivindicar direitos e liberdade, surgiu o sujeito-de-direito, responsável por suas ações, fundamentando o sistema jurídico. A essas responsabilidades, a difícil formação de uma sociedade foi lhe atribuindo direitos e deveres. Em nossa sociedade contemporânea, a responsabilidade é inerente ao caráter do sujeito, para ser reconhecido socialmente.

Por outro lado, reconhecer direitos posiciona historicamente aluno e professor, através de enunciados cunhados pela história. No corpus por nós escolhido, encontramos o “Contrato de Prestação de Serviços Educacionais” (anexo B), como efeito de lei, sendo que no cotidiano usa-se o manual, em cujo teor encontramos, de forma atenuada, as leis jurídicas

para nortear as relações interpessoais entre os diversos segmentos da instituição escolar: entre professor e aluno, aluno e aluno, professor e coordenação, aluno e coordenação, funcionando também como regulamentador de eventos, projetos, avaliações do âmbito escolar.

Pelo exposto, fica claro que este trabalho tem dimensão discursiva, seguindo os preceitos da Análise do Discurso, entre eles, a concepção de linguagem como mediadora entre o homem e sua realidade. Essa mediação envolve a palavra em movimento.

Depreende-se que a língua realiza um trabalho simbólico. Para entender a dimensão discursiva da língua, faz-se necessário compreender alguns dos atravessamentos que lhe são pertinentes.

Tendo em vista o nosso recorte de análise, compreendemos que o sujeito desse discurso estará também fundamentado em diferentes atravessamentos ideológicos, e por eles determinado e que ocupará posições, nas quais suas palavras estarão significando. Porém, estes significados lhe serão clarificados pela interpretação. Por exemplo, ao perguntarmos: o que isso quer dizer, temos a impressão de que a resposta está lá, pronta, acabada para ser “digerida” Nessa interpretação, neutralizamos o que realmente constitui-se na possibilidade de nos fornecer o entendimento, ou seja, ignora-se o histórico e o simbólico. Com esse apagamento, transpomos formas materiais em outras, gerando transparência na informação. E o mecanismo que coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, é ideológico.

Constatamos que ideologia, sujeito e sentido são três funções indissociáveis para a interpretação em toda formação discursiva. Segundo Althusser (2003) “*A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.*” Pois se a ideologia não é exterioridade, ela só existe para o sujeito.”

A posição-sujeito muda, conforme a relação que se estabelece entre a história do sujeito, e a história da formação discursiva que o domina. Também as palavras terão

significados diversos, conforme a formação discursiva na qual estiverem inseridas, e outras, de sentido adverso, podem estar presentes no interior da formação discursiva dominante. Ter, porém, o mesmo sentido, ou o sentido estabilizado é uma utopia sempre presente. O sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, será designado pela expressão processo discursivo que funciona entre elementos lingüísticos, em diferentes formações discursivas.

Todo esse processo que envolve o fazer significar, naquela hora, naquele contexto, nos é fornecido pela memória, que, em outras situações, já fez tudo isso significar. Esta memória é o interdiscurso, ou seja, a memória discursiva que retorna sob a forma do pré-construído, do já-dito.

Conforme a constituição do sujeito, em sua relação com o interdiscurso, ao seu conhecimento do mundo das coisas, ao ser interpelado pela ideologia, ele dominará determinadas formas-sujeito.

Portanto, todos os sentidos que encontrarmos em nosso corpus, já foram ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo que distantes, e que pela posição-sujeito que ora se inscreve, pronuncia-se, encontrando outro significado.

Pêcheux propõe, para essa reflexão, a noção de “esquecimento”: o esquecimento ligado ao inconsciente, o número 1, e o esquecimento ligado ao pré-consciente, o número 2.

Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona número 2, que é a dos processos da enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento número 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente, por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade da língua. [...] é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma e não somente distraída, escapando incessantemente a si mesma [...] (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 177).

Assim, para o sujeito, pela via do esquecimento, persiste a ilusão necessária da originalidade do sentido e da pertinência da formulação. Portanto, não consideramos nem

mesmo a palavra como tendo um particular significado. É dentro de todo um contexto histórico-social, promovendo a exterioridade do discurso que se atinge a materialização dos enunciados pelo texto. Este é interpretado ao considerarmos toda uma realidade que faz essa palavra significar.

E para que atinjamos esse significado há que se considerar que ele traz historicidade, ou seja, permitindo compreender como a matéria textual produz sentidos, pois o ir e vir ao texto, torna-o uma unidade aberta, ainda que para análise possa ser considerado uma unidade inteira, na relação com outros textos possíveis ou imaginários e como já dissemos, com a exterioridade significativa.

Percebe-se a materialidade da língua e seus componentes, presentes no texto, não sendo este “um lugar de dizer”, mas muitos lugares, em uma unidade de dizer.

“Pela análise da historicidade do texto, isto é, do seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser - e na maioria das vezes o é efetivamente - atravessado por várias formações discursivas.” (ORLANDI, 1998, p. 56).

Reportamo-nos à evidência de ser o texto um lugar de dispersão, uma vez que ele nos remete aos componentes exteriores e nos faz retornar ao interior de sua materialidade.

Em uma comparação um tanto quanto ousada, fazemos uma pseudo-paródia das palavras de Althusser, quando afirma que *a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos*, alterando-as para *o texto interpela os indivíduos como sujeitos*, tendo em vista que:

[...] ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. [...] O texto é justamente esse objeto (lingüístico) histórico, se o pensarmos como essa unidade que se estabelece pela historicidade enquanto unidade de sentido (ORLANDI, 1998, p. 56-57)

Em mais uma constatação sobre o texto, lembramos que ele não deve ser visto como algo que vai nos fornecer uma definição, tal qual encontramos no dicionário, mas, antes de tudo, ele é a marca de sujeitos, ideologias, momentos, textualidade que faz sentido “Em

suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona.” (ORLANDI,1998, p. 58).

Dada a multiplicidade de formações discursivas que compõem um texto, este deve ser também considerado heterogêneo (as não coincidências do dizer). Nossos enunciados analisados – em um manual de colégio de Ensino Médio, nos mostraram a presença de muitas formações discursivas, portanto, a heterogeneidade.

Como dissemos acima, o texto é atravessado por diferentes formações discursivas organizando-se em função de uma dominante. Então para a AD, o que é o discurso? “ O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 1999, p.70).

O discurso do recorte que nos propusemos a analisar, constitui - se de uma dispersão de textos: textos jurídicos (nos direitos e deveres), que se dispersam em: textos dos professores, dos alunos, da coordenação, da instituição mantenedora, das relações interpessoais pelo juridismo, tendo em vista que o discurso não se fecha. E se não se fecha é porque se constitui em um processo em curso, uma prática discursiva simbólica. Tomamos todos esses atravessamentos, cada um com seus envoltórios ideológicos e históricos, para entendermos a legitimação do discurso pedagógico, pelo juridismo. Pois não é no que já está lá materialmente construído, (o texto), mas sendo este uma unidade que lhe permite ter acesso ao discurso, o caminho que percorremos em nossas análises. “Um texto é só uma peça da linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 72) .

Portanto, o texto significa somente no discurso e só o vemos como unidade porque esquecemos o que está em volta. Conseqüentemente, a unidade do texto é um efeito produzido pelo discurso onde ele se inscreve.

3 ENUNCIADOS HISTÓRICOS DO PODER

Todo e qualquer discurso constitui-se de sujeitos que o fazem significar. Justifica-se, portanto, uma rápida trajetória pelas diferentes formas de constituição do sujeito, no decorrer dos tempos.

O sujeito, enquanto ser social, reveste - se de uma capacidade, que lhe é inerente, de dominar, de instituir-se como sujeito-de-direito: “Ser sujeito-de-direito não é nada mais que ‘ser para a Lei’[...]” (LEGENDRE apud HAROCHE, 1987, p. 158)

Consideramos que “ser para a Lei” signifique um sujeito totalmente afeito aos sentidos que compõem o discurso jurídico. Uma das formas de funcionamento desse discurso é a produção do efeito de verdade “igual para todos” independente das diferentes determinações de cada sujeito, isso porque sabemos que uma total adaptação a um único discurso pelo sujeito, é impossível, pois nem ele próprio como ser social, sobrevive de um discurso unitário. [...] “o esquecimento número dois cobre exatamente o funcionamento do sujeito de discurso na formação discursiva que o domina, e é aí, precisamente, que se apóia sua “liberdade” de sujeito-falante” (PÊCHEUX a, 1997, p. 175).

Nessa concepção, procuramos, primeiramente, localizar o sujeito no discurso, partindo do funcionamento e representação da subjetividade¹:

¹ Para Benveniste é na e pela linguagem que o homem se constitui como ‘sujeito’, porque só a linguagem funda na realidade, na ‘sua’ realidade, que é a do ser, o conceito de ‘égo’.

[...] parece-nos necessário procurar, na história religiosa e jurídica em particular, os elementos que, de forma variável, segundo as épocas, contribuíram para estruturar a subjetividade e para definir a própria idéia de sujeito (HAROCHE, 1987, p. 163-164).

Essa tendência da lei em subordinar, leva o sujeito à aceitação de uma verdade, à qual este se assujeita, pela língua. Particularizamos, neste trabalho, esse assujeitamento na instituição escola. Observamos aí a ambigüidade constitutiva do sujeito que ao mesmo tempo submete e é submetido.

O assujeitamento, ligado à ambigüidade do termo sujeito (este com efeito significava tanto livre, responsável, quanto passivo e submisso), exprime bem esta “ficção” de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete. (HAROCHE, 1987, p.178).

O discurso jurídico, atravessado por outras formações discursivas, teve também sua materialidade histórica influenciada por formações discursivas impetradas pelo cristianismo cujo poder absoluto remonta à história da humanidade, que se fez significar e se sobrepor por muitos séculos.

[...] a sociabilidade é vista como uma espécie de gregaridade e o que a distingue da mera gregariedade animal é a dignidade humana, um ser criado á imagem e semelhança de Deus que inscreveu no coração do homem uma lei de consciência: o livre arbítrio. Por ser livre, o homem é destinado à salvação. E para salvar –se há de se conformar à Ordem divina, cuja máxima expressão é a lei.Lex e Ordo (lei e ordem) passam a ser mestra da concepção medieval do direito (JUNIOR FERRAZ, 1994, p. 63).

Embora os sujeitos tenham feito uso da linguagem jurídica com objetivos diferenciados, no decorrer dos tempos, pouco mudou no enfoque do período romano para a Idade Medieval. Manteve sempre o caráter de poder e subordinação [...] “Após o declínio do Império Romano, a herança espiritual e política de Roma passou para a Igreja Cristã.” (GUSMÃO,2002, p. 64).

Nesse período, houve um atravessamento do discurso jurídico, pelos cânones e pelas coleções de decretos papais.

Após o século V, assumindo-se como instituição política, a Igreja deixa o político sem autoridade, só com poder, uma vez que as formações discursivas jurídicas pertenciam, agora, aos príncipes. Surge também a dificuldade para convencer pelo discurso abstrato. Portanto,

[...] A Igreja reintroduziu, assim, vários mitos gregos, como o mito do inferno, que agora se transformam em dogmas de fé – e os dogmas que produzem a Teologia influenciarão o pensamento jurídico que vai, então, assumir o caráter de pensamento dogmático. (GUSMÃO, 2002, p. 64)

Ao ser atravessada pelas formações discursivas da Ciência do Direito, que nasceu em Bolonha no século XI, a linguagem jurídica e o poder que lhe era conferido não perdeu o pensamento prudencial dos romanos, mas “*ela introduz uma nota diferente no pensamento jurídico: sua dogmaticidade.*” (*idem*). Os conteúdos que continham esses dogmas foram transformados em textos escolares do ensino na universidade.

Começa a caracterizar-se uma formação discursiva, na época, própria de uma forma-sujeito na qual se inscreviam os sujeitos políticos. Essa se fez possível pelo entrelaçamento entre a idéia de autoridade romana e a idéia de verdade bíblica, transcendente.

Desde a Idade Média, pode-se, pois, dizer, o pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder real. E a recuperação do direito romano serviu-lhe como instrumento de organização. No continente europeu, o poder real tendeu a um centralismo crescente, tendo sido o direito romano, absorvido pelas universidades, o instrumento apropriado para a centralização (GUSMÃO, 2002, p. 65).

Será inevitável, portanto, a ambigüidade que marcará de forma duradoura aquele sujeito, que por um lado é livre para “escolher”, e por outro tem suas escolhas determinadas no âmbito social, histórico e ideológico, na conjuntura que “se” encontra e “se” perde. Enfraquece a ordem religiosa e ganha força a ordem jurídica, juntamente com a possibilidade de um sujeito ser livre e proprietário.

[...] ao desenvolvimento de uma corrente econômica liberalista corresponde a instauração de um liberalismo político: passa-se do Estado absolutista para o Estado liberal, da decisão autoritária para a decisão em Assembléia, da monarquia do direito divino para o sufrágio universal. (HAROCHE, 1987, p. 181).

É notória a necessidade que o sujeito tem de inscrever-se em um discurso de dominação, de decisão por terceiros, no decorrer dos tempos. Ele quer sentir-se livre para decidir, mas, como sempre teve a imagem de que Deus regia –lhe a vida, ao inserir –se em um período de mudanças políticas e econômicas radicais sente a necessidade de transferir essa responsabilidade de controle a alguém, fazendo-se justificar a atuação de um Estado controlador que o conduz às diversas formas-sujeito.

“Tenta-se assim substituir a subordinação do homem ao discurso religioso por uma subordinação menos visível e mais insidiosa, pois insiste precisamente na idéia de um sujeito livre e não determinado quanto a suas escolhas.”(HAROCHE, 1987, p. 183).

3.1 DISCURSO JURÍDICO INSCRITO NA ERA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Com a Era da Razão, a partir do Renascimento², o direito irá perder, progressivamente, seu caráter sagrado. E a dessacralização do direito significará a correspondente tecnização do saber jurídico e a equivalente perda de seu caráter ético, que a Era Medieval cultuara e conservara (FERRAZ JUNIOR, 1994, p. 66).

O sujeito de direito passa a inscrever -se em uma FD diferenciada das relações morais do bem e da vida, como a dos antigos romanos, para uma FD sobre suas condições efetivas e racionais de sobrevivência. A Formação Social, agora complexa, exige que as condições de produção se originem em soluções técnicas cujos efeitos de sentido estão na base do desenvolvimento das doutrinas jurídicas. “A época moderna assinala-se por um grande impulso do indivíduo no sentido de sua própria afirmação”. (REALE, 1990, p. 150).

² O Renascimento representou uma reação aos valores da Idade Média (estagnação da cultura e da sociedade). O homem passa a ser o principal centro de interesse, e o advento da imprensa abre caminho para a difusão de idéias e acontecimentos. A antiga cultura greco-latina, voltada mais para o homem, para o lado prático das coisas e a vida terrena, é resgatada e tida como modelo. Logo, o termo *renascimento* serve também para este outro “renascer”

Para o materialismo histórico, o efeito de sentido que se depreende do período é de que o sujeito, como ser ideológico, define sua posição pelas condições de produção que lhe são proporcionadas.

Até o presente momento ficou claro que a ideologia surge no exato ponto de encontro da materialidade da língua com a da história. Mas em que lugar? No discurso, uma vez que é onde acontece esse encontro e o ponto de articulação entre ambas.

Reportamo-nos a essa posição sobre o discurso jurídico em:

A teoria jurídica passa a ser um construído sistemático da razão e, em nome da própria razão, um instrumento de crítica da realidade [...]. Deste modo, a teoria jurídica consegue transformar o conjunto de regras que compõem o direito em regras técnicas controláveis na comparação das situações vigentes com as situações idealmente desejadas. O direito adquire um procedimento empírico – analítico (JUNIOR FERRAZ, 1994, p. 70)

Do ponto de vista discursivo, diremos que esse pretense reajuste “entre as “situações vigentes” com as situações idealmente desejadas” é amplamente permeado pelo ideológico, na forma do “não- dito” .

Falar em “efeitos de sentido” é [...] aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos. Daí a necessidade do equívoco, o sem – sentido, do sentido “ outro” e, conseqüentemente, do investimento em “um” sentido. Aí se situa o trabalho do silêncio. (ORLANDI, 2002, p 21-22).

Objetivando um maior esclarecimento, afirmamos que o discurso jurídico sofre o atravessamento de um “*silêncio fundador*. Silêncio este com o efeito de sentido de não-dito e que por isso produz um *recuo significante* que traz consigo condições para significar.

Retomando o ponto da contemporaneidade, muitos fatos de uma memória discursiva inscreveram o sujeito em um discurso jurídico-político-econômico regional, pautado em três sistemas jurídicos, estabelecidos pela União Européia: “o *direito nacional*, o *direito comunitário (supranacional)* ou europeu, estabelecidos por convenções, o *direito internacional*, hierarquicamente integrados” (GUSMÃO, 2002, p. 309).

Isso produz efeitos de sentido na forma de ser, de agir dos sujeitos de um mundo que sofre acirrada influência da globalização da economia, conduzindo-os à divisão em regiões político-econômicas organizadas, umas mais pobres, outras mais ricas, que interagem subsidiadas por enunciados de ordem jurídica, numa hierarquia elevada e pelo juridismo, nas relações interpessoais.

Como se percebe, nas relações de conflito há um discurso que se materializa num acontecimento de linguagem, o acontecimento, não é um fato no tempo. “Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes *no* tempo.” (GUIMARÃES, 2002, b, p. 11).

A história, como acontecimento, não é linear, pois ele, o acontecimento, é que marca a sucessividade, ou seja, o presente e o futuro. Mas esse presente e futuro próprios do acontecimento só se produzem por causa de um passado que já os fez significar. Na AD, projetamos sentido desses dois tempos do acontecimento, porque este é um recorte de um passado memorável.

Portanto, normas que regulam as relações interpessoais são acontecimentos de linguagem cujo significado ocorre na materialidade dessas normas, como no “Manual de Direitos e Deveres,” objeto de nossa análise.

Seguindo os padrões de um histórico de dominação, de impressão de liberdade, vemos surgir, pelo mesmo percurso do acontecimento, o discurso pedagógico, atrelado, indubitavelmente, ao sabor de PODER.

3.2 ONDE O DISCURSO PEDAGÓGICO SE FAZ SIGNIFICAR

Ao significar, todo discurso põe em perspectiva um contexto social. E nesse contexto, legitimamente se insere o sujeito. “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar

da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.”(ORLANDI, 2001, p. 26).

Dessa forma, não seria diferente com o discurso pedagógico. E sem desvincula-lo da idéia de poder, que o fez significar pelo atravessamento do discurso jurídico, tomamo-lo como instrumento gerador desse poder para a escola, como segmento da sociedade capitalista. “Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (2001, p. 28).

Estamos tomando o DP na forma de enunciados que demonstram a ideologia e a história dessa instituição. Se o discurso jurídico atravessa o pedagógico para lhe dar legitimidade, o seu modo de funcionamento pouco se diferencia do jurídico.

[..] aprendem-se na escola as “regras” de bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social – técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 2003, p. 58).

Como *aparelho ideológico do Estado*, a escola deveria “reinar” de acordo com a ideologia dominante, com as estruturas de classe, para como segmento de influência, reproduzir também a força de trabalho.

O professor, como fruto dessa “engrenagem político-econômico-social”, situa –se como detentor de uma verdade da qual ele se diz produtor, ou seja, o primeiro a afirmar aquele enunciado, tendo assim, a ilusão da autoria. O discurso pedagógico esconde-se atrás do rótulo de transmissor de informação, dissimulado no caráter de cientificidade. Conseqüentemente, o professor se apropria do discurso científico, como detentor de uma verdade social.

O DP mais do que produzir conhecimento, acaba caracterizando-se por legitimar o conhecimento já legitimado em outro lugar político, social e econômico. Do mesmo modo, o sujeito – professor, que estaria em posição de mediar essa transmissão, coloca –se como sujeito inscrito em um discurso inédito.

Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender (ORLANDI, 2001, p. 31).

Entendemos que o DP, ao fazer –se significar unilateralmente, torna –se frágil, incapaz de manter-se como elemento reflexivo da ideologia dominante, portanto, “o autoritarismo está incorporado nas relações sociais” (ORLANDI, 2001, p.32). E a globalização torna ainda mais efêmera essa maneira de se fazer significar e a garantia de permanência se dá pela continuidade do ouvinte no seu lugar e o pregador como locutor. [...] “é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor.”(2001, p.33).

Como a escola compõe um segmento de representatividade social, entende-se que esta possui funções hierárquicas, e como tal, é capaz de decisões e julgamentos. Mas, “Há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está. Há, entretanto, um outro processo, interno, que não é o da simples seleção, mas o do esmagamento do outro.”(ORLANDI, 2001, p.34).

O nosso recorte, do discurso pedagógico, compreendemo-lo a partir de um manual de instruções do Ensino Médio, como um acontecimento pedagógico cujo passado o faz significar (autoritário ou não), não em uma linearidade histórica, mas em sua inscrição, a cada acontecimento. O enunciado manual de direitos e deveres materializa-se nos acontecimentos das relações interpessoais, no interior do ambiente escolar. E faz-se significar a partir de

novas estruturas de acontecimentos que, ao surgirem, evidenciam a sua presença por ser “repetido sem fim como um eco inesgotável, apegado ao acontecimento.”(PECHÊUX, 1997 b p 21).

Toda a estruturação da sociedade está atrelada a diversos acontecimentos que a fazem significar. Entendemos que, da mesma forma, os acontecimentos constitutivos da escola fazem-na significar. Selecionamos um desses acontecimentos para análise, o **manual de direitos e deveres**. “É nesta medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de convívio, sem o quê não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2002, b, p. 12).

A análise que fazemos desse acontecimento: **manual de direitos e deveres** está calcada nas estruturas enunciativas do interior do manual, que, atravessadas pelo poder emanado do discurso jurídico, fazem-se significar em cada enunciação que norteie as relações interpessoais, no ambiente escolar.

Ao observarmos as práticas jurídicas e pedagógicas, não podemos deixar de perceber o quanto elas significam em termos de relações interpessoais. Podemos situar os métodos disciplinares como o implícito, o silêncio significativo para evidenciar a hierarquia que se estabelece entre os sujeitos. Faz-se uso do silêncio local, que como vertente da política do silêncio, é relativa ao que é totalmente censurado, proibido dizer, em certa situação.

As práticas disciplinares tendem a enunciar-se a partir de uma posição-sujeito ocupada por aquele a quem seja permitido ordenar, implícita ou explicitamente.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 1987, p. 143).

A perspectiva materialista da história demonstra que o sujeito é resultante de constantes tentativas de submissão, de hierarquias, decorrentes de posições construídas pelas instituições, entre elas a escola e a instituição jurídica, uma vez que ambas trazem acentuadamente estas características de rendição.

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 1987, p. 144).

Todo poder não é exercido isoladamente, pois traz consigo uma cadeia de subordinadores e subordinados-estes últimos- os que estão sujeitos, pela língua, pois numa estrutura social piramidal, o poder está em toda parte. O chefe maior distribui ordens e poderes. Todos controlam todo mundo. É um poder disciplinar, por um lado, indiscreto enquanto está em toda parte e com um controle contínuo, e por outro lado, discreto, pois não aparece como visível e, em grande parte, age em silêncio.

E como podemos analisar os discursos detentores de poder? Como e com quem articulá-los? Referimo-nos a pergunta de Foucault: de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discurso de verdade? E este explica:

[...] que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 179)

A disciplina que se configura na materialidade discursiva do juridismo, não é isenta do atravessamento de formações discursivas configuradas pelo poder, pois a justificativa de refutação de uma idéia, traz implicitamente o anseio de poder. Este implícito, que se encontra no silêncio das palavras “intencionais” e que é acionado pelo interdiscurso, ensina a disciplina, automaticamente..

“As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”, quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença”. (FOUCAULT, 1997, p. 149)

Enquadrando-se no enunciado, “quadriculando um espaço deixado vazio pelas leis”, percebemos a essência do juridismo, uma vez que este é atravessado pelo não dito, sendo, portanto, concordante com Foucault (1997).

O discurso pedagógico e os sujeitos nele inscritos têm reações que foram, e muitas ainda são, passíveis de punição, de acordo com a conjuntura que os permite significar. No caso do Manual de direitos e deveres, os alunos e pais já o recebem no ato da matrícula; são, portanto, informados das punições, por antecipação. Porém, revelam-se neste manual, as formações discursivas inerentes ao bom andamento das atividades escolares e sociais próprias de uma escola.

E onde e de que forma está a punição impetrada pelo judiciário? São leis que sustentam leis menores, mas que nem por isso têm menos poder de sanção.

“Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoites, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (FOUCAULT, 1997, p. 150).

As recompensas são também formas de corrigir o que está “desviado”,

[...] em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos (FOUCAULT, 1997, p. 151).

E que atitude ainda podemos constatar dentro da escola, como instrumento de disciplina, de ordenação e classificação, enfim de assujeitamento, aqui no sentido coercitivo? É o **exame**. Aquele ritual de poder, de alienação e submissão ao poder do ministrante. Em um

contexto sócio-histórico-ideológico, a escola pauta-se em formações discursivas que ainda se distanciam dos discursos em curso para a formação social, e aliena-se ao discurso do poder. Podemos igualar o exame escolar com a jurisprudência, apenas como enunciados de “casos”, porém com escopos diferenciados. O exame e seus complementos individualizam o ser humano, tornando-o um objeto de conhecimento e escopo que transfere poder inconscientemente. Esses casos distinguem-se da casuística e da jurisprudência, pois é um indivíduo isento de desejos próprios, precisa seguir regras, ser treinado e retreinado, excluído etc.

O poder, no decorrer dos tempos, significou em diferenciadas formas-sujeito, em discursos específicos que constituíram cada época: partimos do poder da monarquia feudal, em seguida, o poder justificou as grandes monarquias administrativas, esteve presente nas grandes guerras religiosas; no século XVIII, pautado em Rousseau, construiu um modelo alternativo contra as monarquias autoritárias e neste momento norteou os princípios da Revolução Francesa. Mas os séculos XVII e XVIII trazem à tona um estilo novo de poder “[...] apóia-se mais nos corpos e nos atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza”. (FOUCAULT, 1979, p.187).

É o instante em que se dissocia o poder da soberania e alia-se à sociedade burguesa e ao capitalismo industrial.

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado, uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta efetivamente a coesão deste mesmo corpo social. (FOUCAULT, 1979, p. 189).

Na medida em que o discurso pedagógico pretende-se como soberano, atrela-se fortemente às práticas jurídicas para poder contextualizar-se como elemento ativo na sociedade capitalista.

4 A HISTORICIDADE DO NOSSO CORPUS DE ANÁLISE

Faz-se necessário que compreendamos como se caracteriza a referida instituição de ensino.

“Em primeiro de abril de 1975, nasce o ensino de segundo grau, na então Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense - FUNPLOC - com os cursos de Assistente de Administração e técnico de Secretariado. Em 1979 é também ofertado em Canoinhas, no curso de segundo grau, a habilitação em Auxiliar de Enfermagem, que muito contribuiu para o aperfeiçoamento de profissionais de saúde do nosso Estado.

Canoinhas, até então, necessitava encaminhar seus filhos adolescentes a outros centros maiores para cursarem o ensino de segundo grau, preparatório para o vestibular. Foi quando em 1985, nasceu o curso de segundo grau - Preparação para o Trabalho - sem habilitação profissional para atender essa demanda que buscava, principalmente em Curitiba, a preparação para os vestibulares. Conseqüentemente fez-se uma parceria com o SISTEMA POSITIVO DE ENSINO para material didático e subsídios pedagógicos ao curso.

Em 1988, quando se encerrou a história do Curso Normal – Magistério – no Colégio Sagrado Coração de Jesus, este foi acolhido pela então FUNPLOC, sendo autorizada a funcionar no segundo grau também a habilitação Magistério de primeiro grau –1a. a 4a. série.

Por força de lei estadual, em 1988 a denominação do curso de segundo grau, o então Preparação para o Trabalho, passou a ser CURSO DE SEGUNDO GRAU – EDUCAÇÃO GERAL.

Aprovada a Universidade do Contestado em 1991, passamos então, a usar a denominação: CURSO DE SEGUNDO GRAU DA UnC – CANOINHAS e, em 1996, com o advento da nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação – número 9394, adotamos então, COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO DA UnC – CANOINHAS.

Mesmo sendo o Colégio órgão complementar da Universidade do Contestado-Canoinhas, em 1998, movidos pela necessidade de uma identidade própria, realizamos pesquisas e debates entre pais, alunos, professores, funcionários e assim nasceu o nome : REALIZAÇÃO – COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO, aprovado em solenidade, com a presença da comunidade, no dia 29 de outubro de 1998.

1975: Real Ação

Trajectoria: Reação

Hoje: Realização.”

Sendo uma instituição de cunho privado, o Realização sentiu a necessidade de documentar seus atos e atitudes em algo menos formal que um contrato de prestação de serviços e, em conjunto, coordenação e professores optaram por adotar um manual para nortear esses atos e atitudes. E o manual foi produzido.

4.1 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO MANUAL DO COLÉGIO REALIZAÇÃO

No manual que rege direitos e deveres estão alguns elementos importantes, pré-construídos, em relação ao que vai ser determinante. Abaixo, procedemos a uma análise mais detalhada.

Na apresentação do manual encontramos:

“No REALIZAÇÃO – COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO, professores e alunos trabalham juntos, desenvolvendo uma pedagogia interativa e de cooperação, para que este ser em formação, nosso educando, ingresse na Universidade sendo capaz de conviver e sobreviver às mudanças sustentadas pela lógica do mercado. Assim, o REALIZAÇÃO tem como objetivo, preparar o aluno para vencer na VIDA e no VESTIBULAR.

Para atingir tal objetivo, o Colégio oferece em seu currículo, além de aulas regulares, revisões, recuperações, projetos de pesquisa e Cia. de Atividades Extracurriculares.”

Entendemos que, como componente da sociedade, a instituição “escola” tem seus sentidos atravessados por pressupostos ideológicos, hierárquicos, políticos, econômicos, uma vez que também acaba ocupando o lugar central na sociedade, conservando o “status quo” social, em detrimento, muitas vezes, de sua própria autonomia.

O enunciado verificado no último parágrafo do trecho extraído do manual mostra claramente que a ideologia desta instituição escolar está extremamente vinculada ao fator econômico, visto que a mesma oferece algumas atividades que são extracurriculares. Embora a intenção capitalista esteja dissimulada no não-dito, por uma associação ideológica, entendemos o dito por meio do efeito de sentido que depreendemos em: - atividades extracurriculares.

E onde podemos identificar o juridismo como colaborador desse contexto? Exatamente na materialidade discursiva da língua. Aí está presente a ambigüidade na informação conclusiva. A última informação nos induz a um atravessamento constituído pela ambigüidade, ao tomarmos o contexto de uma escola particular, para compor o todo significativo.

Como vimos, o juridismo define-se por um conjunto de normas e regras que regem as relações interpessoais e as relações de comando e obediência, em qualquer instância, nos momentos de tensão,

Essas relações hierarquizadas e autoritárias de comando -obediência, presentes nas mais diversas situações e diferentes contextos sociais, levam as pessoas a se relacionarem dentro de uma esfera de tensão, permeada por direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas (LAGAZZI, 1988, p .21).

Ainda na apresentação do manual, lê – se: *“Que este manual seja o guia dos GRANDES SONHOS que você trouxe, para se realizarem com nosso apoio.”*

A utilização do termo “você”,³ segunda pessoa gramatical mostra a relação direta como o interlocutor que funciona como “ideal”, uma imagem pronta daquele que trouxe os seus sonhos, como fato inquestionável, para realizá-los com o “nosso”apoio. O uso de um “nosso” na primeira pessoa do plural, representa uma instituição, um colegiado? Na verdade, pela rigidez dos sujeitos, essa construção gramatical não abre um espaço interativo, apenas posiciona os sujeitos em seus devidos lugares.

Na página dois, do manual, encontramos o enunciado: *“VOCÊ É UM ALUNO REALIZAÇÃO”*. Se estivesse, esse enunciado, no futuro do subjuntivo (característico do jurídico), pertenceria ao contexto jurídico que joga com singularidades e não-ditos para estabelecer seu efeito de sentido.

Como dissemos anteriormente, o sentido das palavras e enunciados existem e se modificam de acordo com a posição sustentada por aqueles que os empregam, juntamente como todo seu conjunto ideológico.

Do mesmo modo que um soldado não pode recuar, um ALUNO REALIZAÇÃO traz sonhos para a escola apoiar, e igualmente, desse lugar não se pode “recuar,” no sentido de

³ Você e vocês são largamente empregados no Brasil, praticamente substituindo as formas tu e vós. É importante notar que esses pronomes de tratamento exigem o verbo e outros pronomes de terceira pessoa... As formas você e vocês podem ser usadas no papel de pronomes pessoais do caso reto (atuando como sujeito ou predicativo) ou no de pronomes pessoais do caso oblíquo (atuando como complementos verbais e nominais). (PASQUALE & ULISSES, p 285).

que não se pode responder de outro lugar. Não há espaço para a resposta do “você”, em VOCÊ É UM ALUNO REALIZAÇÃO.

Quanto ao sujeito ideológico que o reduplica, **(o sujeito de direito)** (grifo nosso) ele é interpelado – constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a ‘norma’ identificadora: ‘um soldado francês, não recua’ significa portanto, ‘**se você é um verdadeiro** soldado francês, o que, de fato, você é, então você não **pode/deve** recuar’. Desse modo, é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do uso, está designando, ao mesmo tempo, **o que é e o que não deve ser**, [...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos de **o caráter material do sentido** das palavras e dos enunciados (PECHEUX, 1997 a, p.159- 160).

Pelas vias do juridismo, não negamos o caráter social, ideológico e histórico do senso comum. Somente a necessidade de subjugar traz à evidência verdades absolutas, uma vez que tem nestas, um instrumento para legitimar uma posição-sujeito.

“No entanto, é preciso lembrar que a linguagem não é só lugar de poder: ela é, também, lugar do possível, da ambigüidade, do equívoco, do polissêmico. É, também, o lugar da luta do sujeito”. (LAGAZZI, 1988, p .34)

Ainda lemos na página 2 do manual: “*Nosso colégio prepara você, não só para os exames vestibulares, mas também para a própria vida na Universidade. Assim, é fundamental que seu rendimento seja o melhor possível. Para isso, você deve ser capaz de organizar seu estudo de modo a extrair o máximo proveito dele.*”

Os termos “assim” e “para isso” não oferecem alternativas e são excludentes, pois com o enunciado anterior, evidencia-se que estará no colégio tão somente o aluno que extrair o maior proveito dos estudos.

Entre os educandos, quem questionaria um enunciado que afirma: “você deve ser capaz”? É um diálogo de “surdos”: onde está o interlocutor? É uma ordem que descarta qualquer possibilidade democrática de decisão. É um enunciado radical que convida ao não questionamento, ou seja, a uma posição nula juridicamente.

A tensão estabelecer-se-á quando a ordem for desobedecida, descumprida. Como vemos no manual, página 11:

É vedado ao aluno:

1- Entrar e sair da sala sem autorização do professor

(...)

7- Namorara nas dependências da escola

BRIGAS

Com a finalidade de manter um ambiente um ambiente de respeito, segurança e coleguismo, o aluno que promover brigas ou nelas se envolver, dentro ou nas imediações do Colégio, será imediatamente excluído do estabelecimento.

PUNIÇÕES

a) aplicadas pelo professor:

1) advertência verbal sem anotação no Diário de Classe;

2) advertência verbal com anotação no Diário de Classe;

3) retirada da sala com o registro de ocorrência disciplinar.

Os termos “*retirada da sala de aula*”, que finaliza a seção das punições, não mostra o referente dessa “*retirada*”; o verbo no particípio não deixa transparecer o sujeito que irá executar ação, não há confronto, portanto, nem contradição, somente uma ação saneadora, limpa, realizada por um sujeito isento.

APLICADAS PELA COORDENAÇÃO

1) Suspensão de um dia letivo

2) suspensão de dois dias letivos

3) suspensão de três dias letivos e os pais tendo que assinar o requerimento de transferência(compulsória)

4)Efetivação da transferência

Excepcionalmente, considerada a gravidade da infração, poderão ser ultrapassadas uma ou mais etapas previstas acima, por decisão do Conselho Deliberativo.

“A dúvida abre espaço para o questionamento, enquanto que a certeza é uma tentativa de se impor ao outro” (LAGAZZI, 1988, p. 76).

A primeira consideração a fazer, aqui, é que se não houvesse tensão, ou seja, se a perspectiva monológica, e portanto, o efeito de homogeneidade que o sujeito procura impor, não estivesse sendo contradito, não estivesse sendo confrontada por uma outra formação discursiva cujos sentidos lhe sejam contraditórios, esses enunciados: *BRIGAS/PUNIÇÕES*, não seriam formulados porque não teriam sentido.

Sob a ótica do juridismo: “[...] Direitos e deveres só se concebem em contraposição um ao outro: os direitos de uma pessoa são sempre os deveres de outra e vice-versa. Por isso a tensão constitutiva das relações interpessoais”(LAGAZZI, 1988, p. 39).

No Manual, página 2, item **Assiduidade às aulas**. *“Um bom rendimento escolar começa, naturalmente, pela postura adequada em sala de aula. (...) O processo da humanidade não se deu por obras de ‘gênios’, pois trabalharam com o auxílio de outras pessoas, aprenderam com as conquistas do passado e projetaram as conquistas futuras. Ora, se alguém não assiste às aulas, deixa de participar dessa natureza coletiva de construção do conhecimento e se reduz ao isolamento, certamente, não terá nada de vantajoso”*

O juridismo está sendo abafado, denegado. E se ele já se constitui em uma maneira de controlar “direitos e deveres”, um manual como este que orienta as relações na escola não chega a uma categoria que contorna, mas que silencia pela denegação.

HORÁRIO DE AULAS

“Haverá dois sinais para a entrada em sala de aula: ao primeiro, o aluno deverá dirigir –se à sala de aula, aguardando o professor, que chegará ao segundo sinal.”

Dirige-se a um ser imaginário, completa e permanentemente violado e que age pelo estímulo-resposta, automaticamente. Recordamos uma encenação teatral e/ou a disciplina militar.

SAÍDAS ANTECIPADAS

Saídas antecipadas somente serão atendidas quando solicitadas pelos pais (ou responsáveis), por escrito, declarando o motivo da antecipação e entregando a solicitação à secretaria da escola até às 7h20m ou 13h e 30m do dia da saída. Após esse horário não serão mais aceitas solicitações para saídas, a não ser em caso de força maior.

Os recursos lingüísticos utilizados nesses enunciados mascaram um autoritarismo gerado pela emissão de juízos de valor, o que não é inerente à escola, porém situações vivenciadas pela instituição escolar geram a possibilidade de construir discursos que lhe confirmam essa aparente autoridade “plena de poder.”

Quando lemos: “*saídas antecipadas somente serão aceitas...*”, percebemos, mais uma vez, um processo sem sujeito, pois nada aparece como designativo dele. Aceitas por quem? Isso sustenta uma estrutura disciplinar que demonstra uma falsa certeza de que qualquer ocorrência que fuja aos padrões disciplinares possa ser controlada pela escola.[...] “Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido de tribunal.”(FOUCAULT, 1997, p 149).

Os termos “advertência, suspensão, o verbo ‘haverá’, a locução verbal ‘serão aceitas’, em se tratando de nortear atos e atitudes nas relações interpessoais são extremamente autoritários, uma vez que não supõem a possibilidade de uma justificativa nem de réplica.

“O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 1997, p. 149)

Esses recursos e enunciados autoritários fazem surgir situações como a vivida pela presente pesquisadora, em que um aluno de “terceirão”, sentindo-se prejudicado na nota por uma questão de prova, elaborada pela professora, teve aqui a vigência dos seus direitos de questionar sobre o porquê do manual trazer como norma que todas as questões da prova deveriam ser de simples escolha e a professora havia elaborado uma questão aberta. Sem dúvida alguma, o educando viu-se como sujeito-de-direito ao reivindicar o que lhe havia “supostamente” sido roubado, uma vez que as normas são taxativas e radicais. A atitude do aluno mostrou claramente que ele havia lido o manual de direitos e deveres e que neste manual constava o seu direito às reivindicações, o que ele acabou contextualizando e revertendo seu papel de mero ouvinte de um discurso autoritário. Fez-se valer daquilo que o discurso pedagógico apregoou como norma, mas que o sujeito professor a estava burlando.

4.2 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO SISTEMA PÚBLICO

Na escola pública também existe um contrato de direitos e deveres (juridismo) com sua materialidade textual inserida no Plano Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar.

O recorte que fizemos para analisar os atravessamento de enunciados jurídicos em escolas públicas, foi do Plano Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola de Educação Básica da cidade de Canoinhas (SC).

CONCEPÇÃO FILOSÓFICO – PEDAGÓGICA

- Definições

“O Projeto Político Pedagógico ultrapassa o mero agrupamento de planos de ensino, planejamento anual e atividades diversas. É fundamental que a escola busque a

construção do PPP, pois é a partir desse referencial que ela vai compreender melhor sua prática pedagógica”.

(...)

Não há, na escola pública, um manual específico para direitos e deveres, sendo esse assunto contemplado, portanto, no Plano Político-Pedagógico. Depreende-se que temos uma ausência significativa de um sujeito desse discurso, atravessado por um silencioso interlocutor.

No enunciado: *“é fundamental que a escola busque a construção do PPP...”* onde encontramos o interlocutor? O termo “fundamental” é amplo, irrestrito e vago. É fundamental para quem?

“Ao se constituir em um processo democrático de decisões, renova a forma de organização do trabalho pedagógico, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação resultante da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. O Projeto Político-Pedagógico desta unidade escolar tem sua fundamentação nos pressupostos filosóficos e metodológicos na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Entendemos que *“processo democrático de decisões”* gera oportunidades de muitos líderes com mais possibilidades de posições-sujeito detentores de poder. Quem manda e quem obedece?

(...)

“ No que diz respeito a concepção de aprendizagem, a Proposta Curricular de SC trabalha pela concepção sociointeracionista, a qual na sua origem tem como preocupação a compreensão da influência no meio social na formação das funções cerebrais superiores”.

De quais recursos devemos lançar mão para entender o meio social como sujeito capacitado a formar funções cerebrais superiores?

(...)

“Para a concepção histórico-cultural de aprendizagem, a criança(sujeito) e o conhecimento(objeto) se relacionam através da interação social. O conhecimento não existe sozinho, está impregnado de algo humano.”

A locução verbal da voz passiva: “*está impregnado*” evidencia mais uma ausência de posições-sujeito do autor e do interlocutor e conclui justificado pelo fato de o conhecimento estar, portanto, “*impregnado de algo humano*” O termo “algo” é totalmente indefinido e sendo trazido para o enunciado “*de algo humano*”, distancia ainda mais da precisão à qual pretende o último enunciado. O humano sempre tem que ser caracterizado por adjetivos definidos e inerentes a ele. Pela forma escrita na materialidade dessa citação, ultrapassa o limite da ambigüidade, da polissemia para tornar-se uma idéia lançada para apenas indivíduos e não sujeitos.

RELAÇÕES DE PODER

(...) Nesta unidade escolar, desde a implantação da proposta curricular, estão se organizando os segmentos da comunidade escolar, através de reuniões e assembléias para que se oportunize a participação de todos nas decisões da escola.

Para o desenvolvimento de uma gestão escolar participativa, tem – se na escola o Conselho de Classe, Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil.

O pronome “se” indetermina o sujeito. Trata-se de um processo sem sujeito, ou seja, não há sujeitos explícitos nesses acontecimentos enunciativos. Os verbos: “buscando, diminuindo, organizando,” na forma nominal do gerúndio evidenciam um permanente presente, com um final em si mesmos.

(...)

“ Os currículos desenvolvidos no ensino fundamental e médio serão organizados de acordo com os requisitos legais, as instruções emanadas dos órgão da administração educacional e com as normas técnicas.”

Os enunciados: *“Os currículos desenvolvidos no ensino Fundamental e Médio serão organizados...”* isso é promessa? No decorrer da confecção do PPP, os currículos ainda não existiam? Essa compreensão nos é fornecida pela locução verbal, no futuro. Uma justificativa plausível seria explicar esse enunciado por um juridismo *dever*, isto é, a transformação será considerada em si mesma.

Esses efeitos de sentidos evidenciam um processo não sistemático, sem origem e com um fim não-dito. Sem referirmo-nos aqui a um não-dito pelo silenciamento de palavras, mas sim, pela presença delas.

NORMAS DE ORGANIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA DA COMUNIDADE ESCOLAR

São deveres dos alunos:

(...)

- *prestigiar os colegas investidos das funções da representação previstos em lei;*
- *ter adequado comportamento social, promovendo o bom nome da escola;*
- *participar da avaliação global da escola;*
- *participar das atividades do Grêmio Estudantil.*

Quem é a pessoa ou a instituição a impetrar essas normas?

A utilização dos verbos prestigiar, participar, desperdiçar, embora estejam no infinitivo, possuem um referente, explícito no enunciado: são deveres dos alunos

É vedado ao aluno:

(...)

- *utilizar-se de livros impressos, gravuras e escritos imorais ou subversivos, bem como de armas e objetos considerados perigosos;*

- *desperdiçar o espaço de tempo que lhe é concedido para integrar –se, como cidadão através do saber acumulado, a sociedade progressista e participativa;*

“O não cumprimento ou inobservância dos itens citados e dos demais dispositivos deste documento, tornará o aluno passível das penalidades cabíveis nos termos da legislação própria, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.”

O termo ‘subversivo’ nos remete a juízos de valor, pois em que ordem encontra-se esse subversivo, no ambiente escolar?

Em: *“tornará o aluno,”*o enunciado faz-se valer de uma terceira pessoa do singular não configurando o seu interlocutor.

O que também nos chama a atenção, é a utilização de um direito comum: Estatuto da Criança e do Adolescente para dirimir seus conflitos interpessoais: escola X aluno. O que queremos aqui evidenciar não é um comprometimento da instituição ao consultar o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas sim, a inexistência, na escola pública, de um manual próprio, contextualizado com a vivência escolar, para resoluções mais rápidas e efetivas. Se levarmos em consideração que um Estatuto generalizado poderia nortear acontecimentos de tensões interpessoais na escola, estaríamos negando alguns princípios da Análise do discurso, como o discurso está constante percurso. Negaríamos o social, a história, a ideologia que inscrevem a escola pública em um discurso específico àquela instituição escolar e não a todas as escolas públicas.

Aos pais:

- *participarem da elaboração, execução e avaliação do PPP;*

- *freqüentarem as assembléias gerais e reuniões bimestrais a que forem convocados;*

- *agirem em consonância com a escola quando os filhos extrapolam os limites nas suas atitudes, desrespeitando as normas disciplinares;*

Mais uma vez, um operador discursivo: Aos pais, (terceira pessoa do plural).

Quem está se dirigindo “aos pais”?

GARANTIA DE DIREITOS E DEVERES

O dizer não tem marcas nem de onde parte nem para onde se dirige, não havendo lugar explícito de interpretação

(...)

- *Ter uma educação escolar que lhe possibilite níveis elaborados de conhecimento e de habilidade intelectual e política, independente de sua origem social;*

- *Aproveitar os diferentes espaços para discussão das questões ligadas à democratização da escola e a transformação curricular;*

- *Representar, em termos, e por escrito, contra atos, atitudes, omissões ou deficiências de professores, diretores, funcionários e serviços na unidade escolar;*

São atribuições da direção:

(...)

- *Representar a Unidade Escolar, responsabilizando-se pelo bom funcionamento perante a comunidade e os órgãos do poder público;*

- *Contribuir para que a organização de turmas e do horário escolar leve em conta as condições de vida dos alunos, harmonizando trabalho e estudo;*

- *Ser porta-voz das determinações dos órgãos superiores para o pessoal da Unidade Escolar e intérprete das suas necessidades, aspirações e reivindicações junto àqueles órgãos.*

Professores, diretores, funcionários, unidade escolar, alunos, órgãos superiores, todos estão em terceira pessoa e implícitos os seus referentes, particularmente nos caso dos órgãos superiores, que em momento algum se identifica quem seja.

PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS INTRA E EXTRA ESCOLA

De acordo com as verbas oriundas do orçamento descentralizado, a escola irá desenvolver os cursos de capacitação conforme sugestões dos professores e funcionários já determinados no planejamento anual da Unidade Escolar. Esses cursos serão expedidos certificados pela escola e confirmados pela GEREI(Gerência Regional de Educação e Inovação).

A escola é uma instituição educacional do sistema público e como tal não detém a capacidade de destinar verbas para cursos de capacitação. O que nos leva ao ponto nodal dessas relações interpessoais, ou seja, o juridismo, aqui, está pautado pelo “pagamento” das responsabilidades financeiras e pelo “apagamento” de quem é o “patrão”. Assim, na mesma medida em que não se tem o direito de manipular os recursos, também não se tem a responsabilidade pela efetivação das ações.

No entanto, para o aluno, essa situação não deveria representar ônus, mas a “cedência” do “contrato” implícito no PPP parece apontar para um acordo tácito no qual “ninguém cobra ninguém”, o que não é positivo para uma situação que é norteadada por direitos e deveres, no âmbito escolar. Justificamos pela alegação acima, que cada escola tem uma história, uma ideologia.

Esse é um enunciado que nos ajuda a compreender outros, como aquele que diz:

“O não cumprimento ou inobservância dos itens citados e dos demais dispositivos deste documento, tornará o aluno passível das penalidades cabíveis nos termos da legislação própria, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente”. Ou seja, se houver necessidade da efetiva “cobrança” judicial, isso será remetido a outras instâncias. (Outra ordem de discurso).

Nesta forma de materialização do DP, o atravessamento do discurso jurídico se dá pelo apagamento e aparece aqui como um lugar de contradição, jogado para “fora”.

CONSELHO DELIBERATIVO

Vinculado ao corpo diretivo da escola, será formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo –se agente de participação na construção da gestão democrática da escola.

Compete ao Conselho:

- *Deliberar sobre as diretrizes e metas do PPP, seus mecanismos de elaboração, aprovação, supervisão e avaliação, que envolvem ações pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar;*
- *apreciar e emitir pareceres sobre os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho face às diretrizes e metas estabelecidas no PPP;*
- *recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir e não previstas na legislação do PPP.*

Não encontramos caracterização nem especificidade em : *“constituindo-se agente de participação na construção da gestão democrática da escola”.* O agente, é aquele que dirige uma ação. E como será um agente de participação? Como devemos entender essa gestão democrática?

As instâncias superiores, estando implícitas, também não deixam margem para que se entenda a ancoragem jurídica dessa Unidade Escolar, ou seja, para onde vai a discussão jurídica?

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Para nortear os meios legais entre o colégio particular e o seu contratante, existe, um contrato de Prestação de Serviços, o qual é assinado pelo pai ou responsável. A relação que se estabelece é com o usuário, sendo este o financiador dos estudos. Como na escola pública não existe o vínculo financeiro com o contratado, esse documento jurídico não se faz necessário.

A escola pública aqui analisada, é regulada por uma instituição maior que é o Estado. A falta da autonomia para resoluções pela escola pública isenta-a de muitas responsabilidades. Em relação à escola particular, mudam os interlocutores, porque o discurso que atravessa a instituição pedagógica é outro, e as responsabilidades são muito mais explícitas e presentes no juridismo.

Entendemos, no entanto, que em ambos os casos há contrato de direitos e deveres e que este se processa com o financiador, na escola particular; e na pública, com o governo. Desfaz-se aqui a ilusão de que a escola pública não tem a relação mercantilista. Esta intermedeia a relação econômico-educacional entre escola x Estado.

O que acontece é que, como o financiador da escola privada é o próprio usuário, os seus interesses interferem mais diretamente nas suas relações interpessoais com a escola, por isso a relação escola – usuário é considerada mercantilista, contraditória, cheia de conflitos.

Portanto, na escola pública, as responsabilidades são indiretas, (entre o Estado e a escola) e o cumprimento do dever/ fiscalização torna-se fluido. Seus discursos tornam-se

circulares, pois revelam a instituição à qual pertencem (pelo estilo de estruturação discursiva), mas deixando implícitos os espaços e os sujeitos aos quais dirigem-se para resolver as questões de tensão e os relacionamentos do cotidiano de uma instituição escolar.

Na escola particular, essa relação é pontual, uma vez que há uma assinatura que demanda responsabilidade direta sobre o que é assinado no contrato de prestações de serviços.

Enquanto no sistema privado as posições dos sujeitos interlocutores são auto-referidas e explicitadas, no sistema público, não se distinguem os interlocutores, a não ser como objeto (3ª pessoa)

Poderíamos dizer que esse segundo modelo tem sua forma de funcionamento muito mais próxima ao do sistema religioso, o qual tem um interlocutor único, absoluto e sujeitos (objetos) assujeitados ao sentido dado por esse Senhor; enquanto que o primeiro modelo tem um funcionamento mais próximo ao do sistema jurídico, onde há interlocutores disputando, direta e explicitamente, direitos e deveres.

Como o discurso pedagógico, o jurídico, foram atravessados historicamente de forma preponderante, pelo discurso religioso, constamos isso na materialidade histórica.

A preferência dada pelo século XVI à língua da corte (língua do rei) sobre o palácio (língua do direito) como língua oficial, assim como a luta permanente das autoridades eclesiásticas contra a utilização da língua vulgar, isto é, o francês na liturgia repetem, as duas, a idéia de que a língua do Direito, como a da liturgia, devem ser línguas herméticas, línguas destinadas a assujeitar a massa dos sujeitos, em um caso, ao direito e à religião, em outro (HAROCHE, 1987, p. 58).

O poder exercido pela Igreja, por ter sido fortemente marcado, no decorrer dos tempos, legou-nos seus resquícios, o que podemos perceber como político-religioso no sistema público de ensino. Essa força foi acentuada e preponderante, atingindo o ponto de a população não deter direito algum de opinar política, religiosa e educacionalmente devendo apenas aceitar o já posto. Havia apenas uma posição-sujeito (Igreja) que impunha seus

dogmas como fatos consumados, sem possibilidade de dúvidas ou discussões a respeito, pelos leigos e massas populares. Mesmo que o século XIV tenha trazido a descoberta da interpretação, esta o era em condições totalmente codificadas.

As autoridades religiosas pressentiram a iminência de um sujeitolivre, interpretativo, começou a mensurar essas interpretações para um controle efetivo da liberdade deste sujeito, agora com maiores conhecimentos.

No entanto, sabemos que não existe Estado (modelo público) sem o jurídico. Não existe Estado fora da relação de direitos e deveres, e de lucro. O Estado é constituído pelas relações que se dão entre ‘proprietários’ e ‘não-proprietários’, por direitos e deveres antagônicos.

O Estado é o Estado-*capitalista-jurídico* e a divergência de interesses, a contraposição de direitos e deveres distintos, traz a necessidade da coerção, já que os interesses e direitos/deveres de uns não são os interesses e direitos/deveres dos outros. Pensar uma sociedade sem desigualdade, onde as relações de poder possam se dar como não-coercitivas, é pensar uma sociedade *sem* Estado (LAGAZZI, 1988, p. 16)

Continuando a citar Lagazzi, que rotoma Macpherson, temos:

Essa visão do Estado como necessariamente coercitivo opõe-se á tese liberal-democrata, que vê no Estado a possibilidade de uma ‘democracia liberal’, “uma sociedade empenhada em garantir que todos os seus membros sejam igualmente livres para concretizar suas capacidades (LAGAZZI, 1988, p. 14)

Comparamos essa passagem com o enunciado do PPP que citamos acima sobre o **CONSELHO DELIBERATIVO** “*Vinculado ao corpo diretivo da escola, será formado por representantes de todos os segmentos da sociedade escolar, constituindo-se agente de participação na construção da gestão democrática da escola*”.

Trata-se, praticamente, de uma paráfrase. Isso nos faz perceber o forte atravessamento do político no documento disciplinar do sistema público, na mesma medida em que é forte o atravessamento do econômico no documento disciplinar do sistema privado.

Quando lemos no PPP “*essas penalidades cabíveis nos termos da legislação própria, as quais serão aplicadas ao aluno,*” percebemos uma negociação implícita, nos termos de um embate conflitivo entre os sujeitos envolvidos no sistema público, sendo dirimido por acordos: -“você não me cobra nada, que eu também não cobro.” A presença do juridismo, nessas circunstâncias, permanece neste nível : “*não há necessidade de gerarmos tensões, uma vez que a resolução não estará ao nosso alcance.*” Impera a política da “boa vizinhança”: “se precisar me chame” como um acordo tácito de paz, mas dissimulado.

No sistema privado, vemos as penalidades acontecerem em ascendência, e estão descritas no manual que norteia direitos e deveres, sendo:

a) **aplicadas pelo professor:**

- 1) advertência verbal sem anotação no Diário de Classe;
- 2) advertência verbal com anotação no Diário de Classe;
- 3) retirada da sala com o registro de ocorrência disciplinar

b) **aplicadas pela Coordenação**

- 1) suspensão de um dia letivo;
- 2) suspensão de dois dias letivos;
- 3) suspensão de três dias letivos e os pais tendo que assinar o requerimento de transferência (compulsória);
- 4) Efetivação da transferência

Excepcionalmente, considerada a gravidade da infração, poderão ser ultrapassadas uma ou mais etapas previstas acima, por decisão do Conselho Deliberativo.

Constatamos aqui a possibilidade de ocorrência de muitos momentos de tensão nas relações interpessoais entre professor/aluno e coordenação/aluno. O educando tem a oportunidade de defender-se, redimir-se, ter nova oportunidade, em cada etapa de sua

advertência. Qualquer um desses interlocutores do aluno, em momento de tensão, tem a autonomia para levar adiante o conflito ou dirimi-lo em sua própria instância.

A negociação, no sistema privado, não é implícita, respeita instâncias, uma vez que o fator econômico é preponderante para sua sobrevivência.

Portanto, o juridismo é presença constante nessas situações de embate, no sistema privado, pois assim como os deveres, os direitos também são assegurados pela interlocução cotidiana.

CONCLUSÃO

Em “**A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO PELO JURIDISMO**” constatamos o juridismo visto no nível do não - dito, do implícito justificando as relações entre as diferentes instâncias e sujeitos que compõem o discurso pedagógico, os aspectos de poder no espaço escolar, tanto particular como público, tendo como recorte O manual de direitos e deveres, no sistema privado e o Plano Político-Pedagógico, no sistema público. Percebemos, nesse contexto, o atravessamento do juridismo cujo embasamento obtivemos em Suzy Lagazzi, desvelando a estreiteza das relações interpessoais no cotidiano.

A noção de juridismo assim se explicita:

Enquanto ‘intertextualidade’ da instância jurídica, do Direito, o juridismo se coloca no nível do não-dito, do implícito. [...] O conflito explícito requer a força explícita. A explicitação da força, da coerção, pode gerar a recusa da opressão, o que representa uma ameaça à ordem vigente. Ao poder não interessa nenhuma mudança, daí a tentativa constante de não desestruturar as relações (LAGAZZI, 1988, p. 46-47).

Coube-nos ainda, para elucidar até mesmo nossa reações diante de enunciados pedagógicos, o esclarecimento da ilusão que temos, relacionada à originalidade do nosso dizer. Os esquecimentos número 1 e 2 nos lembram que direitos e deveres, por meio de normas, não são originais, uma vez que já significaram em outros enunciados, também proferidos em outras posições-sujeito.

Faz parte da nossa análise, também, a lei como instrumento de subordinação, levando o sujeito ao assujeitamento da sua verdade. Na instituição educacional, o sujeito assujeita-se e é assujeitado, uma vez que o professor se dispõe de uma pseudo-autonomia: ele se inscreve numa instituição à qual deve assujeitar-se, e o aluno também é um assujeitado, pois existem aqueles enunciados normativos que regem sua estada na escola. São outras formações discursivas, permeando o DP.

Utilizamos a Análise do Discurso francesa para constatar a presença do juridismo, no discurso pedagógico, sem esquecer o discurso jurídico. Entendemos os recursos utilizados pela AD para a compreensão de objetos simbólicos, fazendo-os significar, como é o caso do atravessamento do silêncio, no discurso pedagógico, para que se produzam efeitos de sentido. O silêncio que é intencional, produz um efeito de perda do interlocutor, nas regras que norteiam os direitos e deveres, no sistema público educacional. O silêncio é intencional, uma vez que o próprio sistema público de ensino se constitui de normas que não explicitam autores e interlocutores. Essas próprias regras estão inscritas numa posição de ocultamento, pois o PPP é um documento amplo, e intenciona mostrar todo o funcionamento de uma instituição pública de ensino, o qual utilizamos em paralelo com o sistema privado de ensino. Esta ação viabilizou a compreensão do funcionamento do poder, dos relacionamentos, dos referentes e interlocutores, de ambos os sistemas educacionais para clarificar os porquês de a escola particular ter normas de condutas tão particularizadas e vinculadas ao sistema econômico. Estas normas de direitos e deveres são calcadas em um discurso dissimulador de sua realidade.

Alguns conceitos significativos como posição-sujeito, forma-sujeito, interpelação do indivíduo como sujeito, ideologia, silêncio significativo, foram descritos por nós para que compreendamos suas funções dentro do discurso pedagógico, o qual assumimos como

autoritário, uma vez que existe uma posição-sujeito que fala e outra que ouve e não interfere.

Posicionamo-lo ainda como um discurso circular, pois é

[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, à uma instituição, portanto faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 2001, p. 28).

Foi fundamental para a compreensão dos não-ditos do discurso pedagógico a intersecção das formações discursivas oriundas do discurso jurídico, gerando uma conjuntura de tensão marcada pelo poder, a qual elucidamos pelo juridismo como intertextualidade com o jurídico. O juridismo encontra sustentação na historicidade, na ideologia, nas formações discursivas advindas do discurso jurídico. Ainda assim, podemos valemo-nos apenas de recortes enunciativos, com as normas de direitos e deveres de ambos os sistemas de ensino, o que nos levou diretamente à formação de poderes, sem necessidade alguma de adentrar a um total corpus pedagógico.

Em nossa análise constatamos, pelos enunciados de direitos e deveres, que as relações interpessoais do discurso pedagógico sofrem atravessamentos do juridismo, na intenção clara de interagir com as normas jurídicas, sem chegar diretamente nelas, uma vez que o atenuante encontrado nas situações de embate entre direitos e deveres, por um não-dito, é o suficiente para dirimir e esclarecer as situações conflitantes, com o poder emanado de um manual ou de um PPP que ‘intertextualiza’ as normas essencialmente jurídicas.

Ao assinar o contrato de prestação de serviços, (Anexo B) o usuário, no caso da escola particular o contratante, faz-se valer das leis do sistema jurídico, no entanto, cede aos enunciados do manual, uma vez que este especifica de forma pontual os procedimentos adotados no decorrer da estada na escola, daquele por quem o contratante se responsabiliza.

Ao apontarmos a instância econômica e política do discurso pedagógico, percebemos diferenciados sujeitos de direito, em cada um desses sistemas educacionais.

Na primeira, o econômico é determinado por uma instituição que a mantém. Em nosso caso de análise, é a Fundação Universidade do Contestado, mantenedora dos cinco ‘campi’ que a compõem. Conseqüentemente, o político é regido pelos interesses da mantenedora. Porém, sofre o atravessamento acentuado dos interesses do usuário, pois este também não deixa de ser um mantenedor. A relação do discurso pedagógico com o seu interlocutor é direta. Este interlocutor pode até ser idealizado para a própria proteção da escola, mas deixa visível e conhecida a posição no discurso, de responsabilidade. Justificamos, portanto, a presença acentuada do juridismo nessas relações interpessoais. O juridismo, como forma atenuante dos conflitos, faz-se presente em ambos os sistemas educacionais: público e privado, porém de formas diferenciadas.

Em nossa experiência, em momento de tensão, gerado em sala de aula, um aluno questionou: “*Quem você pensa que é?*” O que foi passível de análise, nesse momento, não se prendeu às estruturas lingüísticas ou gramaticais, mas ao implícito, ao não-dito, uma vez que, de acordo com a AD, precisamos desconstruir o que nos parece real, para construir o que permitiu que essa posição-sujeito se pronunciasse e o porquê de ela poder significar. Acima citamos o “satisfazer de uma instituição educacional”. O educando que proferiu tal enunciado é detentor do conhecimento de que naquela escola o professor não pode abandonar a posição-sujeito que lhe compete, que a instituição ampara esse aluno judicialmente, e que ainda, na instância do juridismo, visível no manual de direitos e deveres, ele tem esse amparo imediato e que está ao alcance de suas mãos.

É necessário explicitar e reencontrar o semiológico na função crítica, para que esta não se restrinja a uma crítica classificatória, fundada sobre modelos fechados, mas sim uma crítica que tenha como componentes o filosófico, o histórico e o político, e possa, assim, desconstruir (LAGAZZI, 1988, p. 24).

Na escola pública, pela relação indireta e distante que se estabelece entre usuário e mantenedor, são dissimulados os sujeitos aos quais as normas de relações interpessoais fazem

referência. Seus enunciados de direitos e deveres encontram-se em um documento amplo como o Plano Político-Pedagógico do qual estes fazem parte como mais um subtítulo..

O vínculo econômico é da escola com o Estado, no caso da escola pública por nós analisada. Não há contrato algum que diretamente intermedeie as relações usuário e instituição educacional. Faz-se aí um silenciamento intencional do próprio juridismo, que encontra dificuldades para interagir rápida e decididamente com seu interlocutor, passando a um efeito de sentido de silêncio, aqui pela ausência de termos na materialização textual que demonstrem direta e explicitamente com quem está interagindo.

Portanto, esse silêncio constitui-se também em um dos ‘interlocutores’ necessários para haver a tensão constitutiva das relações interpessoais. E como esse efeito de sentido, a tensão aqui também existe, embora de maneira totalmente “derivada”, “denegada”, censurada. Pautamo-nos no adjetivo “derivada” para o esclarecimento dos diferentes tipos de silêncio.

[...] distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si (ORLANDI, 2002, p. 23 -24).

Embora não sejam notórios, visíveis os sujeitos que se inter-relacionam, no sistema público, estes compõem um efeito de sentido, e nossos questionamentos, como: compreendemos por onde, por quais caminhos, quais os referentes que interagem, juntamente com o discurso pedagógico?. Quem “conversa” com quem? Como chegar ao jurídico, se instâncias auxiliares dessas leis não têm como atingir o fio condutor da intertextualidade?, encontram suas respostas no “silêncio constitutivo”, pois embora ele não apareça, encontra-se ali como sentido, ainda que umas palavras apaguem outras.

Percebemos, conseqüentemente, com relação aos enunciados do discurso pedagógico da escola pública, que não há como identificar claramente a posição-sujeito ou forma-sujeito que ordena nem a que obedece. São efeitos de sentido, cujos recursos lingüísticos utilizados na formulação dos seus discursos, deixaram os enunciados evasivos e com a presença de um silêncio constitutivo.

Ainda que tenhamos usado os termos ‘discurso pedagógico’, particularizamos enunciados dos manuais de direitos e deveres de ambos os sistemas educacionais, e como exemplo prático, tivemos dois exemplos vivenciados em sala de aula. Estes, foram, portanto, os recortes que utilizamos em nossa pesquisa.

Como possibilidade de uma análise mais avançada, questionamos se a estrutura econômico-política que rege a escola pública não tem na “indeterminação”, no totalmente implícito, a sua fragilidade como sistema educacional.? Esse é um outro atravessamento discursivo que pode ser avaliado pela Análise do Discurso.

Como tivemos em mãos os componentes filosófico, histórico, econômico e político da escola particular e da pública, oportunizamos-nos compreender, de maneira pontual, o intento da AD.

Não atribuímos, com esta análise, o caráter de encerramento da discussão, mas foi nela que vivenciamos a legitimação do discurso pedagógico pelo juridismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 9. ed. São Paulo SP: Graal Ltda., 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org.e Trad: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro RJ, Graal Ltda., 1979.
- _____. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Rio de Janeiro RJ: Vozes Ltda., 1987.
- GADET, Françoise e HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**. *Uma Introdução á obra de Michel Pêcheux*. Tradução: ORLANDI, Pulcinelli, Eni et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997
- GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas SP: UNICAMP, 1995.
- GUIMARÃES, Eduardo. (org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas SP: Pontes, 1989
- GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**. 2. ed. Campinas SP: Pontes, 2002 a
- _____. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002 b
- GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. 18. ed. Rio de Janeiro RJ: Forense, 1992.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer querer dizer**. São Paulo SP: Hucitec, 1987.
- JUNIOR FERRAZ, Tercio Sampaio, **Introdução ao estudo do direito**. 3. ed. São Paulo SP: Atlas, 1994.
- LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas SP: Pontes, 1988.
- LINGUAGEM EM (DIS)CURSO, Tubarão: Unisul, v.3, Número Especial, p. 91-119, 2003.
- NUNES, Antonio Luiz Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo SP: Saraiva, 2002.

ORLANDI, Puccinelli Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Leitura.** 5. ed. Campinas SP: Cortez, 2000.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento.** 4. ed. Campinas SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio.** 5. ed. Campinas SP: Unicamp, 2002.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico** 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1996.

PASQUALE, Cipro, Neto & INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Scipione Ltda., 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** 3. ed. Trad: Eni Pulccinelli Orlandi. Campinas SP: Unicamp, 1997 a

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** 2. ed. Trad: Eni Pulccinelli Orlandi Campinas SP: Pontes, 1997 b.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 17. ed. São Paulo SP: Saraiva, 1990.

ANEXO A - MANUAL DO COLÉGIO REALIZAÇÃO

ANEXO B - CONTRATO

ANEXO C – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO