



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MARIA APARECIDA ALVES RIBEIRO

O DISCURSO DE AUTORIDADE DO/SOBRE O PROFESSOR NA/DA ESCOLA

Campo Grande/MS

2013

MARIA APARECIDA ALVES RIBEIRO

O DISCURSO DE AUTORIDADE DO/SOBRE O PROFESSOR NA/DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem: Língua e Literatura, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Campo Grande/MS
2013

R37d Ribeiro, Maria Aparecida Alves

O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola / Maria Aparecida Alves Ribeiro.
Campo Grande,MS: [s.n.], 2013.

134f.; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária
de Campo Grande, 2013.

1.Literatura – pesquisa. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título.

CDD 20.ed. 800.72

MARIA APARECIDA ALVES RIBEIRO

O DISCURSO DE AUTORIDADE DO/SOBRE O PROFESSOR NA/DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem: Língua e Literatura, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues
Presidente da Banca – UEMS

Professora Dra. Celina Aparecida Garcia Souza
Nascimento - UFMS

Professora Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta –
UNEMAT

Campo Grande/MS, 03 de julho de 2013.

*Ao meu esposo, Marcos, pela
paciência dedicada a mim nesse caminhar de estudos que eu escolhi.*

*Ao meu filho, Marcos Júnior, pela dedicação nos diversos momentos que precisei dele. À
minha família pelo incentivo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus. Agradeço pela vida e pelas diversas vezes em que eu precisei manter o controle das situações e ele estava lá.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por me proporcionarem a oportunidade de continuar o caminho da pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marlon Leal Rodrigues, minha maior gratidão, pela generosidade, por ter aceitado o desafio de me ensinar a reler e reescrever os meus textos quantas vezes fossem necessárias. Agradeço por acreditar em mim como parceria. Sinto muito orgulho em dizer que sou orientada pelo Professor Marlon que propõe a Análise do Discurso para o trato com as questões complexas da Educação e enquanto eu puder, seguirei os seus passos.

A todos os professores, que mediaram o conhecimento e compartilharam suas experiências de pesquisa. Em especial ao professor Daniel Abrão que me recebeu na UEMS pela primeira vez, na semana de anúncio da autorização do Mestrado em Letras pela CAPES em 2010, me incentivando a estudar para o processo seletivo e ao professor José Barreto dos Santos pelas palavras de incentivo e generosidade.

Ao meu esposo, pela compreensão, paciência, apoio e por acreditar que o caminho da pesquisa é importante para mim.

Em especial, ao meu filho, pela paciência em me ensinar a lidar com a tecnologia no desenvolvimento da pesquisa e por ele ser fundamental nas minhas conquistas.

Aos meus pais e familiares pelas palavras de incentivo.

A todos que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Afirmando a não separação entre sujeito e objeto, o materialismo histórico nos leva a pensar a materialidade discursiva trazendo para ela a noção de movimento de mundo e a de contradição, já que não estamos mais no âmbito da dialética idealista (Hegel) mas materialista (contradição).

(ORLANDI, 2012, p. 85)

RIBEIRO, M. A. A. O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola.
Dissertação de Mestrado em Análise de Discurso, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Campo Grande – MS.

Esta dissertação tem como objeto de análise o discurso de autoridade do/sobre o professor do Ensino Fundamental e Médio e seus sentidos (da definição de autoridade à prática discursiva na/da escola). Problematiza-se por que a prática discursiva da autoridade do professor foi sendo (re) significada no decorrer do tempo? O sistema capitalista com a sua política de sujeição de práticas discursivas e não discursivas não afetam apenas a economia, atua em todas as instituições como família, igreja, associações, sindicatos entre outros. Na atual conjuntura da situação pragmática de precariedade simbólica do professor, ele se sente pertencendo ao seu trabalho? A partir dessa questão, como se constrói o conceito de autoridade do professor? A proposta é analisar o discurso sobre o pertencimento do professor ao seu trabalho. A metodologia parte da análise do *corpus* construído pelo uso de questionário. O *corpus* são os enunciados que são interpretados pela teoria em Análise de Discurso. No capítulo I, descreve-se a opção teórica em Análise de Discurso, porque se entende que é uma disciplina de interpretação e conceitua o acontecimento discursivo em o “fazer” diário do sujeito em sua posição-sujeito diante do outro. No capítulo II, mostramos o estado da arte que faz refletir sobre a prática das considerações sobre a constituição do espaço profissional do professor. Já em III, propõe-se um recorte sobre a construção dos sentidos em torno do discurso de autoridade e a compreender como o discurso de autoridade do/sobre o professor se constitui na prática discursiva da escola. Constatamos que há uma dificuldade em se definir o que é a prática discursiva da autoridade. Que para uma posição sujeito o que era ter autoridade passou a (re) significar devido à posição social que se ocupa. Verificamos que o passado político de ditadura pode significar no sujeito uma necessidade de prática discursiva sobre a autoridade que busca certa “leveza” nos significados de autoridade. Que o significado de controle e domínio sobre o outro é praticado nos discursos que vêm da escola e que atravessam a escola através da sociedade. Constatamos que o professor alinhou o significado de autoridade a outros sentidos para que ele não fosse desafiado ou desestabilizado em sua posição de sujeito. Que em sua prática discursiva de autoridade o professor busca convencer o aluno para que ele consiga ministrar a sua aula, pois o espaço social da escola está em constante tensão de resistência entre as instâncias, “resistência ao discurso do outro”. Observou-se também que na sociedade capitalista a subordinação vem “camuflada” de autonomia que é uma prática discursiva da própria escola que serve de aparelho ideológico de estado.

Palavras-chave: Discurso, autoridade do/sobre o professor, ideologia.

RIBEIRO, M. A. A. The discourse of authority from / about the teacher to / from school.
Dissertation in Discourse Analysis, State University of Mato Grosso do Sul - Unit Campo Grande - MS.

This work has as objective analysis of the discourse of authority / teacher on the elementary and high school and their meanings (the definition of authority in the discursive practice / school). Problematizes a discursive practice that the teacher's authority was being (re) signified over time? The capitalist system with its policy of subjecting discursive and non-discursive practices not only affect the economy operates in all institutions such as family, church, associations, unions and others. Given the current economic situation of precariousness pragmatic symbolic teacher, he feels belonging to your work? From this question, how to build the concept of teacher's authority? The proposal is to analyze the discourse on teacher belonging to his work. The methodology of the analysis of the corpus built by using a questionnaire. The corpus are statements that are interpreted by the theory in Discourse Analysis. In Chapter I, we describe the theoretical option in Discourse Analysis, because it understands that it is a discipline of interpretation and conceptualizes the discursive event in the "doing" daily subject in its subject position before the other. In Chapter II, we show the state of the art that makes you reflect on the practice of the reader to the space professional teacher. Already in III, we propose a cut on the construction of meanings around the discourse of authority and understand how the discourse of authority from / about the teacher constitutes the discursive practice of school. We note that there is a difficulty in defining what is the discursive practice of authority. What a position subject to the authority that was to have gone to (re) define due to social position is concerned. We found that the political past of dictatorship can mean a need in the subject of discursive practice that seeks authority on a certain "lightness" in the meaning of authority. That the meaning of control and mastery over the other is practiced in speeches that come from the school and the school crossing through society. We found that the teacher lined the meaning of authority to other senses so that he would not be challenged or destabilized in its subject position. That in his discursive practice of authority the teacher seeks to convince the student that he can teach his lesson, because the social space of the school is in constant tension between the instances of resistance, "resistance to the discourse of the other." It was also observed that in capitalist society subordination is "camouflaged" autonomy which is a discursive practice of the school that serves the ideological apparatus of the state.

Keywords: Discourse, Authority / about teacher ideology.

Sumário

Introdução.....	11
Relatório de campo	18
Capítulo I– QUADRO FORMAL.....	22
CAPÍTULO II – REFLEXÃO SOBRE O ACONTECIMENTO DISCURSIVO	27
2.1.O discurso de autoridade nas condições de produção escolar.....	35
2.2. Autoridade na escola: acontecimento discursivo	37
2.3. Conjuntura da escola e a relação entre a produção de conhecimento e a produção de mão de obra para o capitalismo	40
CAPÍTULO III - OS DISCURSOS DE AUTORIDADE: O PONTO PRINCIPAL E A ALIANÇA COM OUTROS SENTIDOS.....	48
3. 1. Discurso de procedimento da autoridade: como a autoridade se enuncia.....	50
3.2. Definição de autoridade: construção dos sentidos.....	52
3.3. Autoridade na escola: jogo de forças (Papel social das Leis nas condições de produção da escola)	61
3.4. Discurso sobre a autonomia (da definição à prática discursiva na escola)	70
3.5. A relação entre autoridade e autonomia	78
3.6. Discurso sobre a valorização do professor.....	82
3.7. Discurso de crítica ao professor	86
3.8. O discurso de autoridade do professor representa força discursiva somente em dadas condições de produção	90
Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	105
ANEXOS.....	110
CORPUS	122

Introdução

A proposta desta dissertação consiste em analisar o “discurso” (ORLANDI, 2002, p.15) de autoridade do professor e seus “sentidos” (PÊCHEUX, 1988, p.161) (da definição de autoridade à prática discursiva na/da escola) considerando que há uma pressuposição dos sentidos que as “palavras” sustentam dependendo da “posição-sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160 - 164) que as enunciam.

A escolha do objeto se justifica devido à necessidade de reflexão sobre “acontecimentos discursivos” sobre a posição sujeito do professor (PÊCHEUX, 1988, p. 163-164), num dado momento histórico constituído na/pela linguagem. Assim, discurso e sujeito vão se (re) configurando, ou seja, a prática discursiva de autoridade do professor do Ensino Fundamental e Médio vai constituindo seus sentidos considerando as tensões de sentidos no que se refere à escola contemporaneamente nas últimas três décadas.

De um lado, o sentido de professor e da organização hierárquica da escola pública, do outro lado o aluno e os pais. Nesse contexto, pode-se afirmar que a escola é um espaço que se caracteriza também por um tipo de prática discursiva de violência em que em outras décadas não se significava com tanta ênfase, nisso, a violência discursiva no ambiente escolar é um acontecimento discursivo inerente à divisão do trabalho e está intrínseco à historicidade, pois:

A história é um imenso sistema natural humano em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto, a história, ainda uma vez, isto é, a história da luta de classes, isto é, a produção/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico - políticos e ideológicos) que lhes correspondem, (PÊCHEUX, 1988, p.152).

As relações dos sujeitos já citadas estão circunscritas em espaços sociais ou instituições regidas sempre em condições em que demandam práticas discursivas de poder. Nesse sentido, considerando que o poder é um dos efeitos de sentido da posição sujeito para as condições de produção, as próprias representações discursivas são constituídas pela discursividade em que esteja em jogo o efeito de poder de relações sempre tensas. Em Pêcheux (1988, p. 160) as relações discursivas dos sujeitos constituem-se nas relações de produção, “a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto” (PÊCHEUX, 1988, p.147 -148), a luta de classes passa pelos “aparelhos ideológicos de estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 78), em forma de práticas sociais.

A escola, nesse sentido, funciona como “aparelho ideológico do estado”, (ALTHUSSER, 1985, p. 32), e hoje a posição-sujeito de professor é defendida, inclusive em campanhas publicitárias do governo Federal como no exemplo de 2009 sobre a valorização do professor no portal do MEC, onde de vários países as pessoas diziam em suas respectivas línguas que o profissional responsável pelo desenvolvimento do país é o professor. As campanhas se constituem de espaço de reconfiguração positiva do professor.

É sabido que em algum momento da vida o discurso de um professor influenciou de forma decisiva, na posição sujeito aluno. A posição de professor em relação à formação do sujeito aluno é sustentada por sentidos, que vêm da mídia como no comercial “um bom professor, um bom começo” de 2011, do programa Todos pela Educação, de que a posição sujeito professor é respeitada e valorizada, porém nas práticas discursivas em que são apresentados fatos ocorridos na escola, o que se percebe é certo tipo de violência discursiva contra esse profissional entre as quais a questão da autoridade é relevante.

Em Silva (2011, p. 87), o acontecimento discursivo de violência na escola é observado como tendo história e é expresso de forma em que não há interrupção e ao mesmo tempo, como uma relação de forças, existe uma contradição de que ocorridos que não eram vistos como violentos são percebidos como violentos e não admitidos em alguns espaços escolares. A pesquisadora concluiu que as “práticas discursivas de violência são denominadas: relação de poder, física, simbólica, verbal e preconceito”.

A violência discursiva está diretamente ligada à questão da autoridade de produção e reprodução do trabalho. O efeito de poder do discurso pode ser transitório e pontual diante dessa multiplicidade de tensões e que não se prende a um único ponto de referência, como única fonte de sentidos, mas que está em toda a parte em maior ou menor medida e é percebida, pois provém de certos lugares e se firma entre um ponto e outro nos/pelos acontecimentos discursivos.

O sentido de poder nos acontecimentos discursivos sobre a autoridade do professor foi constituído a partir dos discursos que circulam nos espaços sociais e se articula entre poder e saber que formam os discursos. Esse saber nem sempre garante efeito de poder, um sentido de direito, um sentido de autoridade, se considerar o sentido de poder dicionarizado, como sentidos mais correntes e elementares, assim definida como (FERREIRA, 2000, p. 77), autoridade: 1. *Direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc.* 2. *Aquele que tem esse direito ou poder.* 3. *Influência, prestígio* (FERREIRA, 2000, p.77).

Como efeito de sentido estabilizado sobre a posição sujeito professor ser aquele que tem o direito ou poder discursivo, pode-se citar um “efeito” de violência discursiva que se transformou em caso de doença psicológica para o sujeito, pois o professor não retornou à escola para trabalhar por recomendações médicas. O fato ocorrido no dia 12 de abril serviu para reacender as discussões sobre a violência discursiva na escola. O texto mostra a necessidade de se refletir sobre a violência discursiva nas escolas de hoje.

O professor estava aplicando um trabalho à turma quando uma aluna pediu para sair da sala. No corredor, ela conversava com um rapaz de outra turma. O professor pediu para que a garota retornasse. Irritado, o jovem desferiu as facadas contra o docente, que teve que levar nove pontos. O docente de Física, que tem 29 anos, não retomou as atividades por recomendação médica e está recebendo auxílio-doença. “Estou bem mais calmo agora, mas no começo lembrava muito do momento. É difícil você estar no seu momento de trabalho e enfrentar esta situação, ficando impossibilitado de fazer o que mais gosta”. (CORREIO DO ESTADO, 2012, p. 12)¹

Toda a nossa reflexão tem como ponto de referência o discurso da autoridade do professor que está em questão. Pode-se considerar que a posição do professor, do exemplo citado, refere-se ao sentido de autoridade transgredida. O discurso de autoridade é considerado pelo discurso do professor quando ele relaciona “os sentidos” de que está impossibilitado de desempenhar seu trabalho com garantias de sua integridade física, profissional e moral.

O acontecimento discursivo de autoridade produz no sujeito professor, em condições de produção escolar, o discurso do capitalismo “se eu quiser, eu posso tudo” (ORLANDI, 2012, p. 213), fazendo com que o sujeito professor desconsidere a questão do “deslocamento” que está imerso na escola, onde os discursos nascem e/ou atravessam. O professor, do exemplo citado, acreditou que quando houvesse a tentativa de fazer-se obedecer, a autoridade seria seguida. Entendemos que não foi o aconteceu pelo desfecho do acontecimento discursivo, que não para de produzir efeitos. O acontecimento discursivo de “perda da autoridade” na escola, entre outros, nas últimas décadas, na escola, torna possível problematizar que a prática discursiva da autoridade do professor está sendo transgredida no decorrer das últimas décadas. A prática discursiva de autoridade não para de produzir efeitos de sentidos. A prática discursiva da autoridade é (re)significada por ele através da prática discursiva? Portanto, o objeto de estudo deste trabalho são os discursos que formulam a prática discursiva de autoridade do/sobre o professor vista pela prática discursiva das

¹ Notícia veiculada no/pelo jornal Correio do Estado em 03 de junho de 2012, página 12, Campo Grande/MS.

posições-sujeitos diretor, coordenador, professor e pais, a partir do *corpus* específico que são os enunciados retirados de questionários aplicados aos sujeitos. O processo de aplicação do questionário é feito a oito sujeitos, sendo dois sujeitos em cada posição-sujeito.

A proposta, assim, tem como objetivo geral analisar o discurso de autoridade do/sobre o professor, “o confronto entre o simbólico e o político” (ORLANDI, 2002, p. 38), dos segmentos da escola: direção, professores, coordenadores e pais de uma escola em Campo Grande. A proposta é analisar o conceito e sentidos de autoridade que regem o trabalho do professor.

Como objetivos mais específicos: a) analisar como acontece o funcionamento dessas condições de produção do discurso de autoridade do professor; b) Observar o caráter material do discurso de autoridade acerca do trabalho de professor que é atribuído pelo outro; e c) Analisar as formações discursivas (práticas discursivas) que podem ser instrumentos de controle sobre a autoridade do professor.

Apreender alguns aspectos da “realidade”, ou efeito de sentido do discurso de autoridade do/sobre o professor, justifica-se pela possibilidade em fomentar discussões para que se observem outras perspectivas sobre a função da escola, nesse caso, representada pelo discurso do professor, enquanto “função de unidade” (ALTHUSSER, 1985, p.17) inserida na sociedade como uma possível forma estratégica de controle material e ideológico que pode ser exercitado pelo conjunto de práticas cotidianas da posição-sujeito professor em instituições reais. Refletir sobre o acontecimento discursivo de autoridade que está implicado diretamente no acontecimento discursivo de violência na escola, justifica-se também, pela necessidade de compreender alguns sentidos que passam pela autoridade do professor.

A escola foi (re) significada nas últimas décadas, “o fazer discursivo” a respeito do papel social do professor, tem mostrado uma prática discursiva de autoridade enfraquecida. Considera-se que a prática discursiva de autoridade mudou de sentidos na escola, pois “seu sentido constitui-se em cada formação discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). As condições sócio-históricas que ideologicamente atravessam essa posição sujeito de professor é que por um lado reconfiguram sua prática discursiva de autoridade. Em particular, os sentidos da palavra autoridade na escola vêm marcados pelas considerações das Leis de proteção à criança e ao adolescente referente à educação no Art. 53

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, BRASIL, LEI n. 8069/1990).

De outra forma, no estatuto de proteção à criança e ao adolescente, as penalidades aplicadas aos alunos, como a advertência, a obrigação de reparar o dano, entre outras, só serão cumpridas se estiverem em condições de serem aplicadas, ou seja, como Leis, podem ficar apenas na enunciação. Assim, o discurso dos “deveres” fica apenas no papel, pois em condições reais de muitas escolas com problemas de indisciplina e outros mais sérios, o comum é que os casos de violência discursiva e de resistência discursiva por parte dos alunos sejam esquecidos. Dessa forma, a violência discursiva contra o professor circula aumentando os discursos de “resistência” na escola.

O corpus

Por considerar necessário compreender os sentidos da importância do papel social do professor é que se justifica a análise de seu discurso de autoridade. A partir das considerações “Discurso e metodologia: tensão na análise” Rodrigues (2006), compreende-se que analisar o discurso de autoridade do professor implica refletir discursos e sua problematização, porque

Pode-se, assim, considerar que a proposta metodológica é uma construção do analista que possui como princípio norteador colocar questões e problematização no confronto com os dados, o que leva a considerar a possibilidade de abstração metodológica como resultado analítico. Em face dessa problematização surge a “entrada” do analista na “descoberta” e na “construção” da metodologia. (RODRIGUES, 2006, p.67).

Considerando o fator histórico e as práticas dos analistas, apreende-se que a proposta metodológica em análise do discurso é uma construção. Nesse sentido, neste trabalho, a primeira etapa a ser seguida foi a delimitação do objeto e a parte de conhecimento desse objeto, com reflexões de leituras sobre a prática discursiva de autoridade do professor e a violência discursiva que ocorre na escola em relação à autoridade que são os elementos da produção e reprodução das condições de trabalho dos sujeitos na escola.

Assim, foram apontadas questões, que formam a problematização da pesquisa baseadas nos pressupostos teóricos de discurso de linha francesa. O processo de metodologia

segue a problematização, a construção das questões que compõem o questionário, o recorte dos enunciados e a maneira como são analisados, pelo “analista de forma ética e política” (PÊCHEUX, 2002, p. 57). Segundo Rodrigues (2006, p. 70), o processo de análise ocorre de forma que:

A análise de forma geral inicia-se no recorte dos enunciados; no segundo momento, a classificação dos discursos, já no terceiro momento, tem-se a confrontação das questões principais da Dissertação (objetivos e problemáticas) em relação ao discurso a ser analisado, é um momento lento que depende de duas questões básicas: a primeira diz respeito a “habilidade” (ORLANDI, 1999) com que o analista trabalha as teorias e, a segunda, ao nível de conhecimento técnico ou de mundo que o analista possui sobre o “tema” isso de acordo com o tipo de análise que se pretende. (RODRIGUES 2006, p. 70 apud ORLANDI, 1999).

Assim, a análise do *corpus* desta pesquisa é orientada na materialidade discursiva e histórica, analisando os sentidos também com o uso de paráfrases, o que se “mostra e o que silencia” (ORLANDI, 2002, p. 43), sempre em relação aos outros. O método de pesquisa científica em análise de discurso está definido em pesquisa qualitativa em que é descritiva em interpretação do *corpus* que é constituído dos discursos sobre o discurso de autoridade do professor através do uso de questionários.

Assim, a materialidade para análise é constituída de questionários que são compostos de 24 questões (em anexo), abertas sobre questões que dizem sobre os sentidos do discurso de autoridade do/sobre o professor. O questionário foi aplicado a oito sujeitos da escola. O questionário foi aplicado em uma escola pública em Campo Grande, MS. A escola é de médio porte e é dirigida pelo diretor e diretor adjunto, que além do curso de Licenciatura, possuem também o curso de especialização em Gestão de pessoas. Do quadro de professores permanentes, três possuem Mestrado em Educação.

No processo de formação do trabalho seguem as descrições da maneira como foi realizado o trabalho. Primeiro foram formulados e aplicados questionários de modo que os sujeitos discursivizassem sobre o conceito de autoridade de forma geral. Em seguida, foram feitos os recortes do *corpus*. O recorte dos enunciados foi um trabalho difícil, pois foi necessário voltar à leitura e reflexão nos objetivos, devido ao número de questões do questionário e à necessidade de se observar “como acolher a opacidade da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 59) no processo de interpretação.

Assim, pronta a seleção dos recortes que estão de acordo com o objeto, os objetivos, a problematização e que norteiam o trabalho, começou a interpretação dos enunciados. A análise minuciosa do *corpus*, como: verificar questões que foram respondidas de forma incompleta, de aspas colocadas em certas circunstâncias, de palavras ou expressões isoladas da “frase”, ou períodos cortados, é “parada” de interpretação importante que o analista tem que fazer.

Os enunciados foram enumerados com a definição de um código sobre o sujeito: D1 (diretor um), D2 (diretor dois), M1 (mãe um), M2 (mãe dois), P1 (professor 1), P2 (professor 2), CP1 (coordenador pedagógico 1) e CP2 (coordenador pedagógico 2). Após recortar os enunciados já enumerados e codificados foi preciso agrupar os enunciados para as finalidades específicas do trabalho. O agrupamento dos enunciados seguiu, ou seja, se formou, pela construção dos sentidos de “autoridade” que os sujeitos produziram nos enunciados. A pesquisa não identifica os sujeitos, os dados são sigilosos por questões éticas. Foi definido em comum acordo com o orientador que seriam dois exemplos de cada posição sujeito. Em relação ao questionário é importante lembrar que primeiro foram feitas as leituras para conhecimento do objeto e só então o orientador pediu que se começasse a pensar no que se poderia revelar no questionário que serviria de *corpus* para a pesquisa.

Em princípio, o orientador pontuou que o tema: “autoridade” deveria ser o dispositivo para que se observasse o objeto do todo para o menor até delimitar o objeto “discurso de autoridade do professor”. Em seguida, discutiu-se quem seriam os sujeitos que participariam da pesquisa e foi decidido pelos segmentos da escola: pais, professor, diretor e coordenador. Depois se definiu a quantidade de perguntas, como elas estariam dispostas e o espaço que se poderia deixar para as respostas e a reestruturação das perguntas que apresentaram problemas, ou seja, que não estavam de acordo com o tema da pesquisa.

Depois de acabado, o questionário foi corrigido pelo orientador e foi sugerido que se padronizasse o número de linhas para as respostas e que o tamanho da letra fosse maior. Aplicou-se o questionário para construir o *corpus* da pesquisa. No decorrer da leitura do questionário foi possível observar um cuidado por parte dos segmentos da escola em responder às questões com frases não tão espontâneas e sim de forma pautada nos regimentos da escola.

Em outros momentos, as respostas eram “camufladas” com aspas como que indicando o cerceamento do discurso. Em uma resposta foi observado elogios ao questionário o que

pode parecer que o ambiente escolar esteja sendo espionado. Em outro questionário as respostas foram rasuradas e (re) direcionadas. Com os discursos recortados era preciso selecionar o que estava somente na temática. Então, o professor pontuou sobre “como” ver o que é significativo no questionário e me direcionou na construção do *corpus*. Assim, observou-se que

Para se constituir um questionário faz-se necessário problematizar a questão (ter claro o objeto, objetivos e hipóteses para poder propor problemas) de forma a formular questões, estabelecer determinados recortes, concebendo, nessa instância, os sujeitos em posição de informantes naquilo que eles possam “contribuir”, expor representações, saberes concepções de “coisas- a- saber” do lugar que lhes é próprio. Assim, o conjunto de questões em sua organização pressupõe o seu suporte, enquanto gênero discursivo, que é o questionário. (RODRIGUES, 2011, p.23).

Dessa maneira, o questionário entendido como um gênero textual suporte é uma prática discursiva motivada pelo questionamento, ou seja, pela imposição de que se aguarda um parecer sobre determinado tema.

Relatório de campo

Na escola que denominamos como X, o primeiro contato foi no dia 31 de maio de 2012, pela manhã às 8 horas. A escola estava em atividade normal e na secretaria a funcionária disse o nome do diretor, mostrou a sala e disse que eu poderia entrar. Na sala foi preciso aguardar, pois o diretor não estava.

Quando o diretor chegou foram feitas as apresentações e o motivo da entrevista foi esclarecido, o diretor pediu para olhar o documento que me identificava como sendo aluna da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foi informado ao diretor que seriam solicitados dois colaboradores de cada posição-sujeito, sendo dois professores, dois coordenadores, dois pais e os dois diretores. E que os sujeitos fossem escolhidos de forma aleatória. Os discursos se repetem, porém em cada posição-sujeito o discurso apresenta-se diferente. Os critérios de escolha por dois discursos de cada posição foram discutidos entre o orientador e a pesquisadora.

O diretor concordou com a pesquisa e disse que iria providenciar os voluntários para responder ao questionário e a data que poderia ser realizado o trabalho. No mês de junho foram vários retornos até a escola para saber que dia seria a entrevista até que foi marcada para 25 de junho de 2012. Diante da autorização e comprometimento da direção da escola

para a pesquisa, marcou-se a data para aplicação do questionário que possibilitaria o sujeito a discursivizar sobre o discurso de autoridade do professor.

No primeiro contato o diretor esclareceu que o quadro de docentes é de 82 professores, sendo 42 efetivos, destes, três possuem Mestrado e 40 são contratados. A escola tem um quadro discente de 1050 alunos, conta com três coordenadores e dois diretores. A escola com doze salas de aula atende pela manhã do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio, à tarde atende somente o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e à noite o Ensino Médio.

Na data combinada, 25 de junho, foi preciso esperar até que toda escola se acalmasse, pois era o momento de entrada dos alunos do período da tarde, 13h. Depois de meia hora de espera a coordenadora disse que era o dia de escolher livros e por isso estava demorando a atender. Havia uma movimentação atípica na escola devido ao fato de ser o período de escolha do livro didático. Mesmo com toda boa vontade dos participantes envolvidos na pesquisa, percebe-se que na escola há um fazer ordinário que não deve ser quebrado, porque as regras estão impostas pelas posições sujeito que cada sujeito desempenha na escola.

Outro fato observado é que cinco professores que estavam na sala de professores foram consultados para que pudessem responder ao questionário e disseram que estavam ocupados e não poderiam se ocupar de mais essa tarefa. Enquanto esperava, na sala dos professores, pelos voluntários que iriam responder ao questionário, que estavam envolvidos com a escolha do livro didático, foi observado um fato do fazer ordinário dos professores que vale a pena descrever e fazer relações com o “direito” assegurado ao professor.

Os professores que estavam em horário de planejamento, cinco professoras, horário reservado ao professor para estudos, estavam preenchendo um “caderno” que é fornecido pela secretaria Estadual de Educação. Neste caderno, o professor deve registrar os passos seguidos durante a aula que será ministrada aos alunos. O professor deve registrar todas as aulas, ou seja, todos os momentos que está em sala num relato diário; há uma descrição do que será feito em por menores. O registro segue o “ritual” de conduta pessoal e pedagógica que será retornado à secretaria.

É preciso observar que além deste caderno que é preenchido, o professor precisa elaborar um planejamento de todas as aulas que ministra e enviar ao coordenador da unidade escolar. Esse trabalho é um pouco mais flexível, visto que as aulas devem ser enviadas para o

e-mail do coordenador a cada quinze dias com os conteúdos registrados e a descrição de como acontece a aula, exatamente como no caderno.

Ao explicar sobre a seriedade do trabalho, todos os participantes foram solícitos. O questionário foi respondido em salas com silêncio, porém permaneciam dois entrevistados e a pesquisadora. Num primeiro momento o questionário foi respondido por um coordenador e um professor de História. Na segunda vez, foi respondido por um professor de matemática e um coordenador, em determinado momento, esse coordenador leu a pergunta em voz alta e disse que determinada situação, perguntada no questionário, não acontecia em sua escola. Deve ser observada com atenção essa situação que possibilita a reflexão, já que a pesquisa permeia por uma linha tênue entre a autoridade do professor e autonomia do professor em relação ao seu trabalho. Será que há uma “sensação”, por parte do professor, de não pertencimento ao trabalho?

No dia 25 de junho, não foi possível aplicar o questionário a todos os participantes ao mesmo tempo, devido ao problema de alteração da rotina da escola e às diferenças de horários nas agendas de pais e diretores. Foi preciso voltar várias vezes à escola, porém sempre com a impressão de que as pessoas observavam a pesquisa como algo importante e que mesmo alterando a rotina da escola todos queriam colaborar. Um caso interessante aconteceu em relação à entrevista de uma mãe.

Como não foi possível aplicar o questionário no dia combinado porque a entrevistada (mãe) não poderia comparecer devido ao seu trabalho, foi marcado no dia 17 de julho às 8h. Nesse período a escola estava de férias, a mãe e o diretor adjunto se prontificaram a responder ao questionário. Fica a impressão de que naquele espaço escolar há um comprometimento significativo com a escola tanto por parte dos funcionários, como por parte dos pais.

No que diz respeito ao questionário, sobre a entrevista, o que foi observado é que uma parte dos sujeitos fez observação verbal sobre o grande número de perguntas e que as perguntas exigiam respostas descritivas. Apenas um entrevistado não respondeu a todas as perguntas, a posição-sujeito coordenador pedagógico 1. A aplicação do questionário levou em torno de uma a duas horas. O que se observou foi que os pais tiveram mais dificuldades em interpretar as questões e precisaram de auxílio para entender o que era solicitado.

Observou-se também, certo cuidado ao responder o questionário, como se fosse possível haver punição sobre o entrevistado, pois nenhum membro da comunidade interna da

escola quis se identificar. Já os pais responderam às perguntas sem nenhum problema de identificação ou restrição ao colocar a sua opinião.

Para Pêcheux, (1988, p.77), “em um dado momento histórico formas ideológicas cumprem o papel de matéria prima e de obstáculo com relação à produção dos conhecimentos, à prática pedagógica e à própria prática política do proletariado”. A prática social é estruturada pelas contradições, “a disputa das classes sociais não é igualitária e ocupa sempre espaços distintos de subordinação e dominação”, Pêcheux (1988, p.146 - 147). Com essa afirmação procura-se justificar que as relações em dado espaço social são sempre de disputa que é a legitimação de se manter o poder do discursivo, ou pela necessidade em se manter a autoridade para a realização das condições de existência do homem que é o trabalho (MARX, 2007, p. 378).

Cada entrevistado ocupa uma posição sujeito no social, a “forma sujeito” e este fato é observado e comprovado no percurso da pesquisa. O trabalho será exposto em três divisões sendo no capítulo I – Análise do discurso (quadro formal). Faz-se uma descrição da teoria utilizada na pesquisa vista aos objetivos de interpretação delimitando os conceitos da Análise de Discurso que norteiam o trabalho. No capítulo II – O estado da arte considera a historicidade do papel do professor enquanto preceptor até o século XVIII, buscando uma relação entre o que o professor significava socialmente e o que muda com o surgimento da sociedade capitalista e a escola pública. Buscam-se trabalhos para argumentar sobre o “Estado da Arte” mostrando as contradições e identificações do papel social da escola com a sociedade. No capítulo III – Os discursos de autoridade: o ponto principal e a aliança com outros sentidos - define-se autoridade de forma geral e como historicamente de maneira simples ela constituiu-se como resultado das ações da prática social do sujeito. São analisados os enunciados a fim de inferir os efeitos de sentido do discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola.

Capítulo I– QUADRO FORMAL

A Análise do Discurso de Linha Francesa foi uma proposta a partir da Linguística, do estruturalismo saussuriano, com a materialidade histórica na perspectiva de Althusser, nos textos de Marx e também com a Psicanálise de Freud numa nova leitura de Lacan. A Análise do Discurso organizou-se como uma “disciplina de interpretação da linguagem enquanto condições de produção” (ORLANDI, 2002, p. 30).

Ainda, para Orlandi (2002, p. 17), “há no cotidiano uma relação da língua com o exterior”, pois ao falar o homem é “impulsionado” à posição ideológica e política. Que esse enunciar está “transposto” pelos/nos discursos diversos como discurso religioso, discurso machista, discurso feminista entre outros. Segundo a autora é preciso orientar-se nesses dois aspectos, o funcionamento da língua com o exterior que formam as relações sociais para conceituar a Análise do Discurso.

É preciso observar, então, que as concepções estruturalistas foram questionadas, porque segundo Maingueneau (1993, p.10), nos anos 60, na França, a linguagem era motivo de debate não só de linguistas como de psicólogos e historiadores sob a perspectiva de que “o estruturalismo não era transdisciplinar para interpretar a partir da ideologia” (MAINGUENEAU, 1993, p. 10), e sim que serviria de base juntamente com o marxismo e a psicanálise para tornar-se transdisciplinar. As análises de textos, até então, eram apenas históricas com o objetivo de conhecer a história do sujeito e para essa finalidade o estruturalismo era suficiente. Já para a compreensão das práticas sociais inscritas na história seria preciso uma disciplina mais complexa.

Assim, com a preocupação de teóricos a respeito da análise do homem enquanto sujeito por sua complexidade na formação social e psicológica há uma busca para se “entender” melhor o homem em suas práticas de contradições. Segundo Orlandi (2002, p.9), “a contribuição da análise do discurso para as outras áreas permite reflexão de que tudo que é exposto deve ser observado além dos signos e que devemos ter outro olhar para a linguagem sempre acreditando no inacabado”.

É importante rever que a Linguística, na década de sessenta, tinha como concepção de que para se “dar” conta de ler a sociedade era preciso partir do pressuposto de fundar uma ramificação de sua área que pudesse ir ao entendimento maior da sociedade. Dessa maneira, a

análise de Discurso utiliza-se dos recursos da Linguística organizando-se entre a língua e o social. Assim,

...concebida desta perspectiva, a AD não é, portanto, o acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a linguística, em seus diversos compartimentos. Não é simplesmente a fonostilística, a conotação, a sintaxe voltada para o falante, a semântica a que se acrescenta o tempero do contexto, ou o texto como efeito de um processo. A AD pode tratar de cada um desses “temas” - mas os tratará rompendo com o que a linguística faz em cada um deles (POSSENTI, 2004, p. 357).

Ainda para Possenti (2004, p. 359) a Análise de Discurso rompe com a Filologia, que segundo ele preparou o surgimento da nova ciência, “em três domínios: a concepção de língua, a relevância do papel do autor e a forma de caracterização da conjuntura”. Ressalta-se, que segundo Possenti (2004 p. 360), a Análise de Discurso não aceita que uma palavra tenha um sentido apenas em todas as circunstâncias em que se ocorra.

A ruptura para a nova ciência parte da premissa de que a língua tem disposição conveniente de seus meios para se obter seus próprios fins, dessa maneira, “a língua é colocada a funcionar de uma forma ou de outra” (POSSENTI, 2004, p. 360), segundo o “processo discursivo” (ORLANDI, 2002, p.71) de que se trata em certa situação gerada de um encontro de “circunstâncias”. Compreende-se, assim, que a Análise de Discurso trata especificamente da área dos “sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 72).

Assim, para Possenti (2004 p.355), a Análise de Discurso quis ser científica, porém o autor considera que a Análise de Discurso é mais que ciência, sua amplitude é considerada por ele como “epistemologização”. Que a Análise de Discurso é o que está em relação com todas as ciências. Trata-se de interdiscurso com as outras ciências e a Análise do Discurso está no limiar delas, pois

Acrescentaremos que a “verdade” desse mito idealista consiste precisamente no funcionamento (concebido como autônomo) de uma formação discursiva no sentido em que a definimos, isto é, como espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro (uma vez que, como dizíamos – cf. pp. 127 e 167 -, cada um é o espelho dos outros) (PECHEUX, 1988, p. 172).

Dessa maneira, é o discurso que se constitui na/pela sociedade e que o analista toma como materialidade, é na formação discursiva que a Análise do Discurso interpreta a sociedade a partir do “como” (ORLANDI, 2002, p. 18), o discurso se apresenta e reflete sobre como a “conduta” do sujeito expressa de forma opaca ou “evidente” a ideologia do grupo. A

ideologia é o modo como o sujeito desenvolve suas práticas sociais é a “condição para a constituição” (ORLANDI, 2002, p. 46) do sujeito e dos sentidos, assim:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

Apreende-se que a Análise do Discurso como ciência tem uma “função” de estudar a linguagem com uma “postura” política em seu primeiro momento e para isso desenvolve alguns conceitos fundamentais como: condições de produção do discurso, discurso, ideologia, sentido, formação discursiva, formação ideológica, acontecimento discursivo, paráfrase, memória discursiva, equívoco, deslocamento, efeito de sentido, etc.

Um dos conceitos fundamentais é o de condição de produção do discurso, parafraseando Orlandi (2002), a se perceber, que a “posição-sujeito numa determinada circunstância” (ORLANDI, 2002, p.30), que pode ser definida como contexto, sujeitos e o desenrolar de uma ação, prática discursiva, em um ambiente delimitado como instituição compõem as condições de produção de um discurso, condições de enunciação. O conceito de condições de produção compreende aos sujeitos e a situação, é o “contexto imediato” (ORLANDI, 2002, p.30).

Para Pêcheux, nas “condições de produção” (2002, p. 44), “a história é uma disciplina de interpretação” e cabe ao analista ler, descrever e interpretar os discursos do sujeito nela construídos, assim, não há nas condições de produção um discurso só, pois eles se constituem nas formações discursivas que são compostas de vários discursos construídos historicamente.

Dessa maneira, para Pêcheux (2002, p. 53), é no ordinário do proletariado, “objeto que é normatizado pela elite em dois espaços: manipulação de significações estabilizadas e o da transformação de “sentidos” (PÊCHEUX, 2002, p. 51), que um enunciado se transforma em outro”, a palavra é significada nas condições de produção. Na discursividade, o discurso que é marcado como movimento, pode haver “estrutura ou acontecimento” (PÊCHEUX, 2002). Todo discurso marca a possibilidade de uma “desestruturação-reestruturação dessas redes de trajeto” (PÊCHEUX, 2002, p.56).

Apreende-se, assim, que os discursos são “dependentes” da memória, possuem memória que remete à construção histórica, têm percursos nos espaços sociais e estão suscetíveis a desconstruções e reconfigurações. Dessa maneira a função que a Análise de

Discurso desempenha na ciência é de “instrumentalizar” o analista para que ele possa problematizar questões e desenvolver a reflexão sobre os acontecimentos discursivos na sociedade, uma vez que, “a sociedade é construída pela estrutura e acontecimento” (PÊCHEUX, 2002, p. 49). O analista tem como instrumento a Análise de discurso quando em suas leituras estabelece um “método” teórico apropriado ao *corpus*. A teoria seguida como instrumento problematiza as questões de práticas sociais, tendo como instrumento de análise a prática discursiva. Parafraseando Rodrigues (2012, p. 261 - 262), os autores que instrumentalizam o analista de discurso é Pêcheux/Orlandi, posição de análise de discurso franco/brasileira que se posiciona entre o político e a Linguística. As leituras para a análise de discurso implicam possibilidades de interpretação. Assim, o analista tem definidas a sua posição técnico-científico e metodológicas representadas no momento de definição teórica e metodológica a seguir.

No *corpus* de análise, todo o material é passível de reflexão. Entende-se que aparentes problemas na pontuação, no processo de retomada de frases entre outros, são gestos que produzem efeitos de sentido que não são deixados por acaso pelo sujeito. Nesse sentido, para Pêcheux (1988, p. 160), os “sentidos” das palavras nos enunciados são construídos pela posição social de onde cada sujeito enuncia. Que esses sentidos são organizados pelas formações ideológicas e que é através do sujeito e no sujeito que a “realidade” da ideologia existe e se apresenta.

Em consenso, Orlandi (2002, p. 30), pontua que sujeito e a situação de produção de “sentidos” estão nas condições de produção, que a enunciação “abarca” outros períodos de discurso, de modo que os sentidos são produzidos na relação com o exterior ao sujeito, com o social e que por isso “usamos” expressões que já foram ditas em outras circunstâncias e “acreditamos” que o discurso é “nosso efeito de sentido”. Para Orlandi (2002, p.31), o “interdiscurso carrega sentidos de fatos que estão marcados na história”.

Dessa maneira, nas formações discursivas, que é todo discurso inserido em uma formação discursiva, pois não existe discurso puro, há uma ramificação de discursos construídos a partir do que foi dito antes, sempre atravessadas pelo interdiscurso, que se “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p.160), “a luta das classes sociais” (PÊCHEUX, 1988, p. 160) é desvelada pelo posicionamento do papel social do sujeito. Dito de outra maneira, a luta das classes sociais contribui diretamente para que as palavras mudem de sentido dependendo da posição ideológica das quais são proferidas, são atribuídos sentidos

às palavras ou expressões que são proferidas “novamente” em relação com a ideologia do sujeito que emprega as palavras.

O sujeito “usa”, do parafrasear sem estar consciente. O sujeito não apreende tudo ao seu redor. Segundo (ORLANDI, 2002 p.37), o acontecimento discursivo é o movimento da paráfrase e da polissemia. O movimento histórico e da língua possibilitam “novos sentidos” para o sujeito “construir” os discursos que resultam sempre em sentidos diversos marcados por sujeitos levados a discursivizar na prática cotidiana. A paráfrase e a polissemia dão ao sujeito a impressão, “a ilusão” necessária de que o discurso é dele, nasce nele e produz o efeito de sentido que ele deseja.

Dessa maneira, ao descrever a “prática discursiva” do sujeito, Orlandi (2002, p. 37), conceitua que o sujeito vai se construindo no dizer, “no mesmo e no diferente” (ORLANDI, 2002, p. 36), seu discurso está sujeito a interpretações, as palavras e expressões do sujeito estão em possibilidade de apreensão, com possibilidade de margem ao engano que “mostra” o sujeito (re) significando-se, produzindo “efeitos de sentido” (ORLANDI, 2002, p. 36).

Entende-se, de outra forma, como é construído o conceito de deslocamento: o mesmo e, o novo acontece. Que a princípio, o discurso indica que o sujeito se apresenta com definições estáveis, que segundo Pêcheux (1988, p. 160), sugere que o sujeito tem uma prática discursiva esperada da sua posição-sujeito, quais são os significados dos papéis sociais. Porém se há uma conduta discursiva “diferente” do que “deve” ser, ou instável de determinado papel social, isso deixa perceber que há “deslocamento” (ORLANDI, 2002, p. 36), provocando “outros efeitos de sentido” em determinada prática discursiva.

Apreende-se que o discurso está em “tensão” entre a estrutura de um acontecimento discursivo e acontecimento discursivo “desestabilizado”. O sujeito em sua posição-sujeito diante do outro, considerando suas relações sociais, a historicidade dos sujeitos em suas relações sociais, as instituições e o histórico da configuração da prática social construída no tempo e espaço, não prevê que o discurso “tenciona” e ocorre a “ruptura” (PÊCHEUX, 2002, p. 56). O acontecimento discursivo não para de produzir “efeitos de sentido” (ORLANDI, 2012, p. 58) e é ser considerado como a história de uma prática social que existia e que com o decorrer do tempo, devido à interferência do tempo com outras “necessidades” sociais, se mostra “diferente” do que era ou, por outro lado, sugere certa estabilidade mesmo com a interferência da história e/ou das instituições.

Para exemplificar: até a idade média o “castigo”, acontecimento discursivo, aplicado a um condenado pela justiça, era o castigo do sofrimento físico. Com a sociedade estruturada de outra maneira, o acontecimento discursivo da “penalidade” aplicada ao condenado tornou-se menos “agressiva”. Portanto, o acontecimento discursivo da condenação de um prisioneiro se (re) configurou com o surgimento da nova sociedade: a capitalista. A nova estrutura econômica influenciou na prática social dos sujeitos que foram pressionados pela ideologia disseminada pela sociedade inscrita no “real” histórico, de que o prisioneiro deveria ser julgado e condenado com seu “direito” de cumprir a pena e ser inserido novamente na sociedade, pois o novo sistema econômico precisava de mão de obra para produzir lucros. Assim, os acontecimentos discursivos do castigo e da penalidade produziram os novos sentidos. Os sentidos de que o novo sistema de penalidade era mais justo e correto para a nova sociedade que surgia.

Assim, é a prática social que (re) configura os discursos. A prática social está relacionada diretamente com os acontecimentos históricos e o desenvolvimento político, social e econômico dos sujeitos em sociedade. Com a sociedade capitalista, o acontecimento discursivo da autoridade se (re) configurou. Os “efeitos de sentido” produzidos pela prática discursiva da autoridade, na atual sociedade, influenciaram todos os segmentos da sociedade. A escola foi criada pelo capitalismo com funções específicas de controle social. O acontecimento discursivo “da autoridade do professor” foi configurado nos atuais discursos da/sobre a autoridade do/sobre o professor.

CAPITULO II – REFLEXÃO SOBRE O ACONTECIMENTO DISCURSIVO

A proposta deste capítulo consiste em abordar sobre o surgimento da profissão de professor e sobre o “estado da arte” a cerca da função do professor na/da escola.

Lancillotti (2008), em sua tese de doutorado, apresentada à Universidade Estadual de Campinas, pesquisou *A constituição histórica do processo de trabalho docente*, da qual objetivava apreender os impactos das transformações materiais da sociedade sobre o processo e a natureza do trabalho docente. A pesquisa identifica na produção historiográfica da área e nas propostas pedagógicas a materialidade discursiva que descreve a transformação material docente.

O professor até os séculos XI e XII (LANCILLOTTI, p.84 - 85), era denominado preceptor que tinha como função acompanhar a formação acadêmica de uma criança por vários anos trabalhando com ela os textos clássicos, a formação religiosa, normas de conduta e a cultura da elite. Era um intelectual erudito e independente que surgiu a partir de membros da igreja, sendo subordinado à autoridade eclesiástica. As atividades de ensinar de forma independente e artesanal foram consideradas como produto de trabalho pela burguesia e começaram a ser comercializadas como qualquer outra mercadoria, (LANCILLOTTI, 2008).

É pontuado por Ribeiro (2001, p. 20 – 29) que as atividades de ensinar foram transformadas em mercadorias também no Brasil. A primeira tentativa de se ensinar “instrução” para a população colonial, foi com o objetivo de acelerar o processo de passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial. Assim, Portugal poderia lucrar com a força de trabalho que vinha da função da população que vivia na colônia. Esse processo de “ensinamento” começou com os jesuítas que receberam dinheiro do Estado para fundar os colégios e propagar a catequização dos índios e ensinar o exemplo de família europeia aos colonos. Essa formação veio com objetivos claros de formação direcionada aos filhos dos colonos que seriam futuros sacerdotes. A ideia de formar sacerdotes era o objetivo da igreja.

Ribeiro (2001, p. 32) discorre sobre o processo de tentativa da industrialização de Portugal e pontua que uma parcela significativa da classe intelectual, que atuava em Portugal, influenciada por ideias iluministas, repensou a maneira “política” de agir para que Portugal voltasse a se desenvolver, visto que foi a Inglaterra que se desenvolveu. A Inglaterra progrediu em decorrência do tratado de Methuen, que impulsionou o processo de industrialização inglês com a mineração. Diante da necessidade de representação econômica, Portugal requer o poder dado à Companhia de Jesus no Brasil, pois o Estado julgou que a educação não estava servindo aos interesses do país e que o poder econômico da Companhia de Jesus deveria voltar ao Estado. Para Ribeiro (2001, p. 33), o objetivo da educação no Brasil a partir de 1759, seria educar o futuro negociante com um método simplificado de estudos de curta duração que atraísse um maior número de jovens para a formação “modernizada” (RIBEIRO, 2001, p. 35) que, de certa forma, provocou mudanças na estrutura social brasileira.

Já a utilização do livro didático, (LANCILLOTTI, 2008, p.105), foi implantada de forma lenta devido à dificuldade da impressão, a fabricação de móveis e instalações também representaram um alto custo. Nesse período, século XVII, há uma divisão de classes sociais,

os grandes comerciantes das grandes navegações e de atividades bancárias de um lado e de outro os pequenos comerciantes, artesãos e plebeus que caminhariam para ser o proletariado. Essa divisão social acarreta a divisão pedagógica. Os burgueses aspiram a uma educação desinteressada e os pequenos burgueses inauguram uma educação profissionalizante.

A partir do surgimento da industrialização Lancillotti (2008), com o aumento do número da população nas regiões urbanas e o direcionamento da força de trabalho para as fábricas era necessário ter um lugar que ensinasse o filho do trabalhador as funções mais simples. Nessa época surgiram as escolas que ficariam com as crianças enquanto os pais trabalhavam nas fábricas.

Segundo Lancillotti (2008, p. 106), a escola começa, então, a contratar um professor que ficaria responsável pela classe, vários escolares ao mesmo tempo, com isso o professor passou a trabalhar mais, pois deveria dividir seu tempo em outras escolas para receber um salário melhor.

No século XVII há um grande otimismo intelectual, (LANCILLOTTI, 2008 p. 107), com a possibilidade de domínio da natureza e riqueza intelectual que durante a Renascença marca o período como sendo a especialização da educação, principalmente com a presença de “Comenius” (LANCILLOTTI, 2008, p. 119), que especializou o ensino pelo livro didático como uma forma de “fracionar” o conhecimento para um número grande de alunos por meio do livro. Esse novo processo de expor no livro mais conteúdo em menores “porções” facilitaria o trabalho pedagógico defendido na época como um método eficiente. Foi um período de grandes esperanças com relação ao ensino, imaginava-se que sistematizando o ensino; todos aprenderiam em menos tempo de forma eficiente.

No século XVIII surge então a escola dualista, que era o reconhecimento da existência de classes sociais e em virtude disso a diferenciação do ensino, que seria um parâmetro para a classe social mais abastada e outro para o proletariado, (ALVES, 2004, p.152), que reforçou a estratificação social. Uma escola para os filhos dos trabalhadores com fins profissionalizantes e outra para os dirigentes da sociedade; fundada nas artes liberais e nas ciências modernas.

Ao mesmo tempo em que ocorre a repartição dos objetivos históricos em relação ao professor e ao aluno observa-se claramente a divisão social: ricos e pobres. O professor antes um “conhecedor erudito”, (ALVES, 2004, p.153), passa a ter um conhecimento fragmentado, porque com o uso do material didático e a dupla jornada de trabalho perde o contato com o

estudo. Dessa forma, o trabalho para esse profissional torna-se um fardo como qualquer trabalho no sistema capitalista.

Entende-se que quando a escola é requisitada pelos trabalhadores e reconquistada por eles, (ALVES, 2004, p.175), há uma perda do conhecimento por parte do sujeito, ou seja, o aluno passa muitos anos na escola e não compreende o funcionamento da sociedade, não percebe que a classe dominante dissemina na sociedade ideias de dominação e sujeição, que são as teorias fundamentais do sistema capitalista. E o sistema educacional público caminhou para a modernidade caracterizada pelo empobrecimento intelectual do aluno e do professor.

Dessa maneira, mesmo com a modernidade de pensamento e a luta das classes sociais, a escola não teve mudanças significativas. O Governo cria programas que de tempos em tempos, inova com medidas paliativas nas atividades pedagógicas que procuram aperfeiçoar o ensino e acaba por provocar um apagamento da diferença das classes sociais. Dito isso, é possível perceber que a educação ao longo do processo histórico está relacionada às lutas sociais e é requisitada como forma de poder político e econômico como forma de condição de produção e reprodução do trabalho mantendo o domínio do sistema capitalista.

A partir dessas considerações, algumas referências sobre a constituição do espaço profissional do professor, buscam-se os discursos da autoridade. O professor é o responsável pela mudança no processo de produção e reprodução de conhecimento e práticas sociais na escola e por consequência, na sociedade. Em contrapartida, pode-se considerar que o discurso de autoridade do professor provém de um percurso sócio-histórico que atravessa a escola através dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1985), pois para a sociedade que está aí, o professor e sua autoridade em processo de “de-significação” (BECHARA, 2006, p. 299), é um instrumento de controle que mantém em sustentação um ponto do sistema capitalista que é o discurso da submissão.

A defasagem entre o que deveria ser observado de autoridade e o que passou a ser é o “efeito de sentido” produzido pelos aparelhos ideológicos dentro do contexto histórico, político e social que faz com que os sujeitos não “percebam” a sujeição e repitam a ordem material que prega que existem aqueles que “mandam” para que outros “obedeçam”.

Santos (2007) pontua na dissertação de Mestrado, *O exercício da autoridade pedagógica*, da Universidade Católica de Goiás, que o poder emana do professor diante do comparecimento do engendramento das palavras saber/poder e em sua prática discursiva a

autora pondera que esse poder é mantido através da mediação da palavra com a responsabilidade desse profissional em sua práxis. Segundo Santos (2007, p. 109) o professor sem autoridade é o resultado de uma prática pedagógica do conhecimento especializado, onde o professor precisa se esforçar ao máximo com práticas discursivas de “empenho profissional” para ser reconhecido pelo outro. O professor precisa de tempo para a qualificação profissional e precisa abrir mão de sua vida particular para estudar. Entretanto, o que se observa é o “excesso” de atribuições de práticas discursivas de “cobranças” do/sobre o professor. Assim, infere-se que a posição-sujeito professor representa um saber/poder “desestabilizado” através de seu discurso. Esses “efeitos de sentido” de saber/poder desestabilizado são pressupostos pelo acontecimento discursivo de “falta de autoridade do professor”, que segundo Santos (2007, p. 109), deveria ser resolvido com a qualificação do saber que demanda tempo e dedicação por parte do sujeito professor e que mesmo com a valorização do conhecimento, o professor tem um conhecimento rarefeito devido à mudança de seu papel social.

De outra forma, pontua-se que além dos sentidos do “enlace” das palavras saber/poder poderia ser levado em consideração as condições de produção e reprodução da materialidade histórica, pois a “linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”, Orlandi (2002, p. 25). A prática discursiva do sujeito é produzida e atravessada pelos discursos das instituições que são a escola, a igreja, os sindicatos, o Estado, o discurso de cada espaço social da empresa privada, entre outros. As práticas discursivas que se realizam na escola e que segundo Althusser (1985, p. 31) “aliena”, é fruto de um acontecimento discursivo sócio-histórico que reproduz a prática discursiva do capitalismo que é de produzir mais lucros ao capital reproduzindo as relações de produção. Para Althusser (1985, p. 32) “essa unidade, a escola, permanece muito tempo com a criança (ALTHUSSER, 1985) e consegue fazer com que o indivíduo desde criança aceite suas condições enquanto venda de seu trabalho por pouco valor”.

De acordo com Lancillotti (2008, p. 65) o caminho material que a escola percorreu ao longo da história deve ser observado pelo método marxista da teoria da materialidade. A autora delimita sua conclusão em afirmar que o capital encontrou formas de transformar um trabalho considerado “imaterial”, “trabalho humano e trabalho único”, divisão do trabalho, (MARX, 2007, p.381), como o trabalho docente em mercadoria e que a aplicação da ciência e da técnica tem por objetivo tirar proveito da autoridade/saber em benefício de poucos na sociedade capitalista. A autora ainda dimensiona o poder que detém a escola ao afirmar que a

educação é espaço de embates, que é lugar de disputa. Então, por que não há transformações sociais? Porque a escola é objeto de controle social, tem uma função de “aparelho ideológico de estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 25), e o sujeito reproduz, sem perceber, a ideia de não pertencimento ao seu trabalho.

Na perspectiva da materialidade histórica, sobre como o sujeito permanece no estado de dependência do sistema capitalista e não reflete sobre a sua realidade é que se torna possível compreender o papel social que o professor desempenha hoje. Problematiza-se a discussão a respeito do que seja a autoridade no espaço social relacionado à autoridade do professor. A observação dos efeitos social e político do sistema econômico capitalista aponta que os principais acontecimentos políticos e históricos influenciaram no (re) direcionamento do saber/poder discursivo do professor em relação ao espaço social da escola e por consequência na sociedade, pois os discursos atravessam as instituições.

Em Saviani (2004, p. 2) nos textos que foram reunidos no período de 1971 a 1979, apresentados como uma forma de experiência com seus alunos, o autor tem como objetivo fazer refletir sobre a relação entre o que todos conhecem de educação ao que se deveria perceber da posição de educador e sujeito a respeito de sua complexidade. Ainda nessa relação de objetivos, o autor esclarece conceitos básicos, temas e problemas da educação.

No início da discussão Saviani (2004, p. 83), isenta-se de direcionamentos estruturais sobre os textos. Menciona referências aos aspectos organizacionais do trabalho pedagógico na área de educação, assim como também provoca questionamentos ao que diz respeito ao lugar da Universidade na sociedade, afirmando sempre ser a Universidade um bem em benefício do proletariado em relação à elite e não ao contrário. Também são discutidos alguns estudos sobre a educação brasileira, Saviani (2004, p. 137), no que trata da importância do ensino primário.

Saviani (2004, p. 3) esclarece o que seria passar do senso comum à consciência filosófica como sendo sair de um estado de pensamento limitado em que se constrói uma ideia de ousadia organizada contemplando o valor da palavra educação. Que para esse fim é necessário agir de forma a desarticular/rearticular, ou seja, fazer sair da classe dominante elementos que possam ser distribuídos na classe trabalhadora em seu benefício. O autor classifica as relações pedagógicas como relações de poder e que a educação é objeto de luta. Coloca ainda uma questão sobre como elaborar uma concepção e atingir coerência. A resposta seria com método e lógica. O autor explica que a elite tenta manter o proletariado sob controle

mostrando que é melhor ter bom senso e permanecer na submissão, já o autor propõe uma filosofia da práxis que permitisse ao homem comum um surgimento dele mesmo em um cotidiano de reflexões e ações.

Para Saviani (2004, p. 6) na busca de soluções para seus problemas o homem pensa e age baseado em valores que são remetidos à prioridade e com objetivos na educação, principalmente em fazer o homem reconhecer o valor do outro. O atributo do valor cria objetivo alterando a realidade humana através da educação. O autor explicita a “lei 5.692” fazendo uma análise em confronto com o uso do livro didático e ressalta a flexibilidade dela (SAVIANI, 2004, p. 111). É preciso observar que a maioria dos segmentos da escola sabe da complexidade que envolve o uso do livro didático como tendo um fundamento capitalista. No mesmo trabalho o autor denomina um tópico em que explana sobre a radicalização do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, considerando que no país se fortalece a forma urbano-industrial que vai alterando a visão que se tem do campo.

O texto é de grande importância pelo fato do professor Saviani (2004, p.6) afirmar que a educação e a política estão em contínua relação de oposição em que poder e saber constituem-se objetos fundamentais nas entre linhas da disputa entre elite e proletariado.

Já Alves (2004, p. 18), propõe referir-se pela obra de Marx para que se faça uma reflexão sobre o próprio trabalho no sentido de profissão docente. A reflexão seria para que se tenha outra postura que não seja de uma visão “opaca” das relações de trabalho. Segundo (ALVES, 2004), essa visão sonhadora é algo já construído pela divisão natural do trabalho que mantém a força da mão de obra sob o comando pelo discurso da própria “especialização do saber”. Essa forma, pela qual se realiza a divisão do trabalho no mundo do conhecimento, é que condiciona a formulação de conceitos acerca das relações vigentes nas diferentes ocupações tornando-as fixas, Alves (2004, p.17). Segundo as explanações de Alves (2004), para entender o processo de divisão do trabalho deve-se observar a sociedade pela perspectiva da ciência histórica atribuindo sentido ao fenômeno do surgimento da sociedade capitalista e seu caminhar como necessário.

Em Análise de Discurso enquanto instrumento teórico crítico se constitui de uma análise histórica do objeto para que se possa delimitar suas questões. Assim,

Convém ressaltar que o discurso também é um objeto do mundo e que não há separação entre o mundo e o discurso, embora mundo e discursos não sejam as mesmas “coisas”, nesse sentido, os discursos e seus objetos e temas estão ligados/relacionados aos espaços sociais e históricos dos sujeitos, mas não são

evidentes em si, razão pela qual se faz necessário dizer ou especificar do que se está enunciando. (RODRIGUES, 2011, p.52).

Para uma apreensão dos sentidos e da necessidade de reflexão sobre o acontecimento discursivo, a autoridade do professor, observa-se ainda, o trabalho intitulado “O Ensino Médio sob o signo da submissão” de Durigan (2010, p.13). A autora teve como proposição explicar sobre os objetivos dos referenciais pedagógicos como tendo um discurso que “traz à tona recortes identitários pedagógicos e orienta a produção do conhecimento educacional”. A autora faz considerações sobre os discursos que compõem os referenciais teóricos nacionais, (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e estadual de Mato Grosso do Sul, dizendo que os “discursos do capitalismo, da globalização, da pós-modernidade e do eficientismo” se sobrepõem ao “ser humano” executor das tarefas. Constatou-se que “a busca pelo equilíbrio entre a visão dita tradicional e a nova escola encontrada nos parâmetros deve continuar, ainda que “as pessoas” sejam diferentes e que a subjetividade seja atravessada por identificações conflitantes”.

Durigan (2010, p. 46 - 47) defende que os sujeitos que “pensam” a legitimação da educação sobre a ordem do direito, do discurso do referencial deveriam ir direto onde as práticas sociais ocorrem: a escola. Defende também que o professor tenha seu discurso validado nas práticas sociais. A autora leva à reflexão sugerindo que o que tem que mudar é a prática social na educação.

Já em outra pesquisa, Santana (2011, p.82) analisa o discurso dos acadêmicos de Letras e Matemática da Unidade Universitária de Nova Andradina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa intitulada “Curso de Letras e Matemática: demanda de sentidos”, procura como objetivo compreender a multiplicidade de sentidos em relação à opção que cada um fez por um dos dois cursos. Com a pesquisa no último semestre de graduação, dos cursos de Letras e Matemática, apreendeu-se que “80% dos acadêmicos não estão satisfeitos com o curso escolhido”. A pesquisadora Santana (2011, p. 98), concluiu que a falta de opção por outro curso, já que a unidade de Nova Andradina não oferece muitas opções ou a questão de ordem financeira, levaram os acadêmicos a cursar essas Licenciaturas.

Na pesquisa citada, os sentidos atribuídos às construções históricas, sobre as formações imaginárias dos sujeitos, ainda mostram os conceitos formados, de que o “homem é mais racional” em relação à mulher e viria daí as interpretações do senso comum da razão de que o curso de matemática tem um número maior de acadêmicos do sexo masculino. E em

contra partida, que a mulher “é romântica, sensível e paciente” e em razão disso escolheria Letras segundo as considerações da pesquisadora.

Tem-se a contribuição do pesquisador Rodrigues (2011, p.84), ao selecionar um texto explanando sobre a questão da identidade, que teve como objetivo delimitar as definições sobre identidade analisada por vários autores, concluindo que “a identidade para se configurar reivindica um espaço de representação política e histórica... se apresenta e representa para si e para os outros que estiverem em questão de disputa”.

Na pesquisa, de Rodrigues (2011, p. 94), buscou-se compreender também outro aspecto da identidade analisando pela representação da identidade, “que o sujeito a reivindique (autodenominação) e que o outro a reconheça”. Dessa maneira, explicar sobre o discurso de autoridade do professor é analisar a “desestabilização”, Rodrigues (2011), do acontecimento discursivo em princípios das relações de poder envolvidas nos espaços sociais. Na pesquisa de análise de discurso de “autoridade do professor” busca-se a produção de efeitos de sentido da representação da identidade, do aspecto de o sujeito reivindicar a identidade e ser reconhecido pelo outro, porque pode ser o que resulta na (re) configuração dos sentidos.

Observou-se um conjunto de pesquisas, em diferentes perspectivas, sobre a função que exerce a escola e o professor na sociedade. Essas pesquisas levam a diferentes reflexões subsidiando no entendimento do processo educacional como acontecimento discursivo na sociedade capitalista no que se refere ao controle da formação de mão de obra para os fins trabalhistas.

2. 1. O discurso de autoridade nas condições de produção escolar

É preciso delimitar o que é condição de produção de maneira objetiva a se perceber que a posição-sujeito numa determinada condição de produção que pode ser definida como contexto e o desenrolar de uma ação em um ambiente delimitado como instituição são o que compõem as condições de produção de um discurso. Assim, as condições de produção do discurso envolvem o sujeito na história, as instituições e o social, ou seja, os sujeitos e a situação (ORLANDI, p. 30).

Entende-se que os discursos são marcados pelas formações ideológicas de determinado grupo social que são expressos nas formações discursivas que constituem as formações sociais. A partir dos enunciados o analista delimita o que ele quer tomar como análise de pesquisa em análise de discurso. No tecer dos enunciados, as palavras recebem novos sentidos construídos historicamente. Para Orlandi (2002, p.34), “Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente”. A pesquisa no discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola busca por interpretar, refletir sobre questões tais como: o discurso de autoridade do professor é estabilizado? O professor é “autoridade” nas condições de produção e reprodução de seu trabalho? O discurso do professor é cerceado pelos Aparelhos Ideológicos de Estado tendo também uma função? O professor atua como sendo apenas uma parte da engrenagem de sujeição no sistema capitalista?

As condições de produção do discurso de autoridade do professor na escola assim como as outras, é decorrente de formações imaginárias que o sujeito forma de si e do outro. Essas formações não representam um sujeito “individualizado”, são formações que são delimitadas pela ideologia, o sujeito é interpelado pela ideologia do grupo social, esse “comportamento discursivo” esperado não é algo imposto é uma produção de “sentidos” (PÊCHEUX, 1988, p.154), que o sujeito se reconhece nela.

Na escola, o discurso de autoridade do professor, nas condições de produção da instituição, passa por instâncias do poder que a lei exerce sobre o sujeito, portanto analisar o discurso de autoridade do professor na escola remete ao direito do sujeito na relação social capitalista. Ainda, na escola, as condições de produção além de serem “cerceadas” pelo discurso de hierarquia são também conflituosas, no processo do discurso de ensino-aprendizagem, que por definição própria é algo que é construído de ambas as partes: o professor e o aluno.

A relação “pessoal” no ambiente escolar foi alterada pela história. O discurso da hierarquia na escola sofreu uma “ruptura” (PÊCHEUX, 2002, p.56) ocasionada, a nosso ver, pela mudança estrutural da família, das relações pessoais nos espaços sociais em que as pessoas estão mais próximas, mais informais e essas relações continuam a se transformar. O que antes era considerado inadequado no ambiente escolar, já não é mais e o discurso de ensino-aprendizagem sofre as interferências do discurso capitalista de transformação da escola em espaço de consumo. A prática discursiva escolar representa “a luta de classes”

(PÊCHEUX, 1988, p. 160), uma vez que o sujeito traz consigo a formação imaginária sobre si e o outro, e essas formações mostram a desigualdade social e a subordinação às leis.

O discurso de autoridade nas condições de produção escolar no cotidiano é referência de agressões verbais, falta de paciência por parte do professor e do aluno, falta de condições de trabalho para o professor, divergências políticas na administração da escola, heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola, porque, hoje, a escola é para todos, porém com estrutura limitada. As condições de produção escolar permitem refletir sobre o processo ensino-aprendizagem dentro das condições materiais do sujeito. Se for observado que a escola é espaço de luta de classes, por que não há transformação da sociedade? Por que o sujeito passa grande parte de sua vida na escola e não compreende a sociedade o suficiente para transformar suas condições de trabalho?

2.2. Autoridade na escola: acontecimento discursivo

Quando um acontecimento sobre violência na/da escola ou outro acontecimento discursivo que seja considerado inadequado ao ambiente escolar é participado à sociedade, através da mídia, a sociedade num primeiro momento se choca, quer punir alguém, se pergunta por que isso ocorre e logo dão o assunto por encerrado. É um ritual que inquieta. Neste trabalho busca-se compreender o acontecimento discursivo da “falta de autoridade do professor” através da pesquisa para que se possa refletir e propor que não se esqueça do assunto e sim se questione por que ainda ocorre a violência discursiva na escola.

Diante do fato de se questionar por que ocorre a violência discursiva, propomos a observar pela teoria da Análise de Discurso um conceito bastante presente é o de que o “sujeito comandado por Deus assumidamente na Idade Média evoluiu para uma forma-sujeito diferente, uma forma-sujeito cercada de uma ilusão, representado na moderna forma-sujeito jurídico”, (ORLANDI, 2002, p. 51). Dessa maneira,

Com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito de direito com sua vontade e responsabilidade. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. (ORLANDI, 2002, p. 51).

A amplitude de sentido em dizer que o sujeito é “mais livre” na ordem capitalista induz no sujeito um hábito de se sentir seguro de seu direito, mesmo que sabendo de seus deveres. O fato do reconhecimento do seu direito para o sujeito é mais presente que o dever,

esse fato causa no sujeito pelo efeito de sentido uma “opacidade” (ORLANDI, 2002, p. 9) de não percepção do “real”. A percepção ou não do “real” é objeto de todas as circunstâncias de linguagem, por mais que se tente controlar o que se diz o sujeito não pode prever o que irá acontecer numa situação discursiva. Os sentidos não estão determinados ou engessados como regras.

Observando essa visão de um sentido sobre o outro, é possível ver a contradição de que se está assegurado pela lei, se está protegido da violência discursiva, protegido no discurso de autoridade, porém o que se observa é que a lei garante o direito de todos e ao mesmo tempo não garante. O sujeito tem a ilusão de ser autônomo em suas escolhas, mas ele é levado a decidir, devido ao fato de haver uma série de instâncias sociais e de leis que o sujeito deve obedecer para ser aceito em sociedade. Essa aparente autonomia produz nos discursos, pelo uso no ordinário a “sensação” de que está dentro do que é possível produzir de discurso naquela situação.

A violência discursiva na escola ou fora dela, ainda, pode ser considerada por um grupo social como violência e por outro grupo como não sendo. Essa interpretação depende de distintas formações ideológicas de qual grupo social o sujeito pertence. O discurso da justiça na escola é assim analisado ou esquecido dependendo do contexto sócio-histórico das posições-sujeito, ou também, considerado como um acontecimento discursivo isolado provocado por patologias que envolvem jovens, ou também, ser considerada a violência discursiva como um conflito de gerações.

A autoridade na/da escola produzida pelo sistema capitalista se representa para o sujeito em forma ideológica do grupo, que provoca no sujeito uma identificação fazendo com que o sujeito tenha a certeza de que a sua postura é a correta, é a representação do seu real. No espaço social da escola o sujeito prima pelo seu direito. Que na maioria das vezes vai de encontro com o direito do outro e gera conflitos de relacionamentos pela “resistência” a seguir o seu dever. A autonomia, ou representação do real é parte da estrutura social que rege a sociedade. Na escola a autoridade é definida em atribuição de nomes de cargos e subordinação como em qualquer outra instituição capitalista.

Como se sabe, a autoridade e a autonomia na escola são delimitadas em relação ao direito constituído, ou por documentos como a Lei de Diretrizes e Base, LDB, os estatutos do professor e do aluno que regem a escola. Ou ainda, por hábitos disseminados nas práticas sociais que ao longo da história da escola se firmaram e que podem ser alterados, uma vez

que, “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes de trajeto” (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

Na escola, autoridade e autonomia se constituem e se repelem nas situações do cotidiano. Os discursos de autoridade e autonomia na/da escola são produzidos na constituição dos discursos de direito em que as partes sempre primam pelos seus direitos enquanto que o Estado pelos deveres. Segundo Orlandi (2012, p.74), há uma necessidade de analisar o processo pelo qual os homens se organizam na sociedade para produção e reprodução do cotidiano. Essa análise é através da linguagem enquanto sujeito e sentido se constituem simultaneamente.

Na escola, o trabalho do professor, situa-se entre o direito e o dever no sistema econômico vigente, porém as instâncias da escola observam com maior cuidado os deveres do professor. Esta observação mais cuidadosa sobre o trabalho do professor é em virtude das mudanças sócio-históricas que a profissão de professor sofreu. Os outros segmentos da escola têm a autoridade e a autonomia asseguradas em Leis que buscam amenizar conflitos no contexto escolar. Como é o caso do regimento escolar. O aluno, por exemplo, ao longo da história, teve seu direito reconhecido, pela ordem econômica vigente, devido à necessidade de proteção à criança e ao adolescente, para que suas condições de desenvolvimento intelectual fossem preservadas. As leis, de proteção à criança, surgiram porque o sujeito que governa e faz as leis obedece à pressão da sociedade capitalista que tem como objetivo preparar o jovem para o trabalho: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LEI nº 9.394, de 1996). Assim, apreende-se que a produção e reprodução do trabalho do professor, que se constituem simultaneamente pela linguagem, tornaram-se, ao longo da história, condições de resistência ao discurso do outro pelas “relações pessoais” na prática discursiva da escola. .

Dessa forma, apreende-se pelas práticas sociais da escola, em relação à autoridade, que o direito rege o espaço escolar em uma função desigual. Entendemos que os conflitos são marcados pela diferença de direitos. Os “poderes” de crianças e jovens com direitos assegurados pela lei aumentaram a prática discursiva de resistência na escola. O Estado é cobrado para assegurar os direitos dos alunos. Por outro lado, os direitos dos funcionários são garantidos pelas leis do trabalho descritas nos estatutos. Estas leis, que protegem os funcionários, nem sempre são cumpridas pelos alunos devidas às dificuldades de controle

sobre a responsabilização do aluno por danos causados aos funcionários. Assim, as práticas de violência discursiva na escola aumentam prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

O que se observa na prática social da escola em relação à autoridade/autonomia do professor é que o aluno não o reconhece como autoridade. O aluno observa o professor pela sua prática discursiva diária de ser “desvalorizado” pelo outro, quando não tem seu discurso de valorização do conhecimento efetivado. Em suas condições de produção e reprodução do trabalho de professor, o que é ensinado e cobrado é desvalorizado pelo aluno quando o aluno não faz a tarefa, não se dedica aos estudos, não respeita o professor como orientador, entre outros.

Assim, de certa maneira é o próprio sujeito que caracteriza o conceito de autoridade do professor. O sujeito reivindica e assegura esse conceito de autoridade na própria escola e que a autoridade na/da escola se constitui em acontecimento discursivo delimitado pela estabilidade e instabilidade de fatores internos e externos à escola. Os fatores que alteram o discurso de autoridade do professor estão disseminados nas práticas sociais e transformam a autoridade na escola a todo o momento em que essa autoridade é reivindicada, nomeada, assegurada ou não.

2.3. Conjuntura da escola e a relação entre a produção de conhecimento e a produção de mão de obra para o capitalismo

Há uma concordância de ideias de que as mudanças na sociedade são impulsionadas pelas condições econômicas e políticas de uma determinada época em questão. O trabalho do homem determina todas as relações sociais de determinada região provocando a dialética tanto do trabalho intelectual como do trabalho material. O acontecimento econômico tem embate com outros acontecimentos, “todo discurso o marca a possibilidade de uma desestruturção-reestruturção dessas redes de trajeto” (PECHEUX, 2002, p. 56).

A exposição que o trabalho limita-se está na relação entre a autoridade discursiva sobre o papel do professor e o discurso da divisão política e econômica que vem do século XVIII, com o início de uma ideologia de escola que tinha como função pregar o discurso de restrições e direcionar “conteúdos didáticos fragmentados”, segundo Alves (2004, p. 173), a um número considerável de alunos com a finalidade profissionalizante diante da necessidade de baratear os custos do ensino para o sistema capitalista que surgia.

Para Alves (2004, p. 52 -53), o surgimento da escola pública está relacionado ao discurso “burguês”. Este discurso burguês é delimitado pelo autor com três poderes discursivos: “a vertente revolucionária francesa”, “a vertente econômica clássica” e “a vertente religiosa da Reforma” (ALVES, 2004, p.53). O autor pontua que a escola já existia em sua estrutura administrativa, porém era direcionada a “filhos da nobreza e futuros quadros da igreja” (ALVES, 2004, p. 53) e que com o movimento do processo do “materialismo histórico” (ORLANDI, 2012, p.71), que vai mudando as necessidades do sujeito em suas práticas sociais, surgem as classes sociais, como por exemplo, o pequeno produtor, o comerciante, o gerente da fábrica, o filho do operário, etc.

Assim, a sociedade que se transformou do ambiente feudal para o capitalismo precisava manter o regime de controle que antes era garantido pela igreja e que com o novo sistema econômico seria mantido pelas “instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p.68). Essas instituições são a família, o jurídico, o político, o sindical, de informação, cultural, religioso e escolar.

No ambiente escolar a instância de controle era representada pelo discurso do professor que ao longo do século XVII mudou de papel discursivo devido à cisão da escola. Para Lancillotti (2008, p. 106), “ficou definida na transição do feudalismo para o capitalismo sendo que as práticas formativas foram guiadas pelos interesses da burguesia nascente”. As atividades do professor eram organizadas em centros urbanos. Com a concentração maior de pessoas na cidade era preciso organizar a população que trabalharia nas fábricas. Com a divisão de classes sociais o discurso sobre o trabalho docente também foi (re) direcionado. Para uma minoria o professor tinha uma representação “discursiva erudita” (LANCILLOTTI, 2008, p. 106), e que acompanhava por um longo período um indivíduo ou um pequeno grupo. De outro lado, o discurso do professor que trabalhava em escolas, em classes com um número maior de alunos (LANCILLOTTI, 2008, p. 118 – 119) foi reformulado, pois era preciso ensinar a todos e os alunos precisavam aprender rapidamente. Os alunos seriam os adultos que iriam para as fábricas e deveriam ter um conhecimento para desempenhar uma função na fábrica.

Os interesses também foram tomando caminhos diferentes e marcados historicamente, enquanto os mais abastados se apoderavam da cultura considerada erudita, o conhecimento que era transmitido aos filhos dos trabalhadores passava a ser fragmentado pela inovação

proposta através dos primeiros livros e com finalidades profissionalizantes (LANCILLOTTI, 2008, p. 119).

A parte erudita da sociedade conduzia o pensamento da época e as distâncias sociais se aprofundaram no campo pedagógico também formalizando o discurso capitalista. Dessa forma, a elite pensava em baratear a manutenção da escola, e assim, diminuiu o número de mestres e as salas de aulas tinham mais alunos (LANCILLOTTI, 2008, p. 122). Esse discurso, da elite de que era preciso “aumentar o número de alunos” e que havia necessidade de economizar com a contratação de professores foi aceito, em representação de fato, pois a parte intelectual decide e convence através do discurso de que é a melhor maneira de garantir o progresso da sociedade. O discurso da “nova organização do ensino” foi aceito por toda a sociedade como uma necessidade natural do curso da história. No cotidiano, as pessoas são conduzidas pela ordem econômica. A elite formaliza um sentido e este passa a valer como conceito e aceito por todos em forma de autonomia sempre tendo como pano de fundo a ideologia da classe dominante, “o regime de classes” (MARX, 2007, p.382).

Dessa maneira apreende-se que a divisão do trabalho no século XVIII, marca o discurso de autoridade e autonomia do trabalho docente. O discurso da economia veio como uma necessidade de produção em escala de conhecimento para determinada demanda. Isto remete aos processos industriais, ou seja, o conhecimento passa a ser produzido rapidamente e é um conhecimento sem qualidade, já que tem que ser feito de forma rápida. Com isto, a profissão de professor se constituiu na sociedade capitalista sem nenhuma autoridade e sendo promovida pela ideologia, pelo discurso de autoridade da classe dominante.

Assim, entende-se que no século XVIII, com o advento do capitalismo, a dialética social foi acelerada e a estratificação da sociedade foi observada e vivida na parte pedagógica com a cisão do ensino em um método para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante. A fim de problematizar como o discurso de autoridade do professor tem relação com a produção e reprodução do trabalho, observamos as condições de produção do discurso capitalista na contemporaneidade.

A escola atual é resultado de um processo histórico do sujeito em suas condições de produção e reprodução do trabalho. A história é o cenário histórico e político-social em que o sujeito realiza suas contradições com o outro. Pelo próprio desejo de aparência de que tudo na escola deve ocorrer de forma “normal” é que a escola foi normatizada pela elite e por isso deve ser um espaço hierarquizado, ou ainda, “um mundo semanticamente normal”

(PÊCHEUX, 2002, p. 34). A vivência das regras sociais na escola é definida pela sociedade e todo espaço social têm suas regras de “boa convivência” para que os objetivos da sociedade capitalista sejam alcançados. Os objetivos da sociedade vigente estão sempre relacionados com a economia e progresso do capitalismo.

Assim, a escola é um espaço de dominação e subordinação devido ao seu processo de fundação e objetivos propostos para ela. A escola seria um espaço para cuidar dos filhos dos trabalhadores enquanto estes estivessem no trabalho. De outro lado, também para que fossem ensinados ao proletariado os procedimentos simples de operações didáticas que serviriam ao sistema capitalista. Ao longo do trajeto da escola no sistema capitalista, muitas estratégias de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas com a intenção de mostrar à sociedade que há tentativas de apagar ou minimizar o problema da estratificação social.

Sendo assim, as mudanças na sociedade são impulsionadas pela economia e pela política de tentativa de progresso para todas as classes sociais. A economia mundial demanda de mão de obra barata e eficiente e as prioridades são voltadas para a escola. Há uma contradição na forma de pensar e agir a respeito da função da escola. Quando o Estado assegurou para si o dever de oferecer o ensino gratuito e igualitário, ao mesmo tempo, o trabalhador que reivindicou o ensino, na contemporaneidade, não teve acesso às teorias que deveriam ser ensinadas na escola para que se tenha apreensão da totalidade de pensamento (ALVES, 2004, p. 160). Ainda em Alves (2004), na Idade Média o artesão dominava a teoria e a prática da realização de uma atividade, com o capitalismo e a criação de máquinas. O trabalhador só precisa dominar, então, operações simples que pela própria divisão do trabalho o qualificam como força de trabalho.

Dessa forma, no sistema capitalista o trabalhador fica no exterior de seu trabalho, é como se ele não pertencesse aos meios de produção. O trabalhador não sabe a teoria do conhecimento que envolve o seu trabalho. O trabalhador no capitalismo é levado a ter a ilusão de dono de seu trabalho, porém sabe a habilidade de produção imediata. Então, nas iniciativas da escola em ter como função desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas são frustradas sempre, porque no ordinário o homem não precisa de tais habilidades. Na ordem capitalista, o trabalho é de operações simples, com longas jornadas de trabalho e um salário pequeno ao trabalhador que não tem nem tempo, nem dinheiro para lazer, cultura e aprendizagem na especialização de seu trabalho (ALVES, p.249 -250).

Para Alves (2004, p. 160), a área da educação faz uma relação errada entre escolarização e qualificação profissional. Apreende-se por parte dos educadores que a especialização profissional teria como primazia dispensar a escolarização. Entende-se que o trabalhador se encerraria sem ambiente para assegurar acesso ao conhecimento da sociedade com autonomia. Essa ideia de exclusão de uma teoria sobre a outra, ou seja, de uma relação de “sentidos” (ORLANDI, 2002), só pode ser considerada consistente se a educação do trabalhador é entendida na amplitude de sua formação para o trabalho, conhecendo profundamente “o seu trabalho”. Acompanhar o entendimento da educação é observar a sociedade e compreender o seu movimento. Nessa perspectiva, o aluno passa anos na escola se especializando e não reconhece a sua própria situação como pertencente ao seu trabalho.

O aluno trabalhador após os encaminhamentos de estudo tem um conhecimento superficial sobre conteúdos e não compreende a função que isso tem para a sua prática social. Dessa maneira, o problema não está na especialização do trabalho ou do saber e sim na falta de domínio da teoria do conhecimento (ALVES, 2004, p. 161 - 162), que proporcionaria ao aluno trabalhador discernimento e mudança na prática social sobre a economia, a política e a sociedade com sua complexidade.

A restrição de compreensão da sociedade não se limita aos trabalhadores produtivos, pois atinge os trabalhadores intelectuais quando se observa que estão subjugados pela especialização do saber (ALVES, 2004, p. 165), e que o capital faz desaparecer sem que se perceba através de uma cooperação entre especialistas reunidos em que há numa junção de conteúdos diversos e fragmentados, conteúdos tanto humanísticos quanto científicos. Dessa maneira, Alves (2004), defende que os pensadores e “fazedores” em educação que persistem em transformar a sociedade devem primar pela “necessidade de a prática ser sistematicamente pensada e direcionada pela teoria”.

Logo, a sociedade que hoje tem trabalhadores intelectuais deve voltar-se para a pesquisa como prática social de estudos da política, da economia e da própria existência do homem como forma de “superação da divisão do trabalho e da especialização do saber” (ALVES, 2004, p. 244 - 245).

Alves (2004, p. 189) delimita ainda que a qualificação do trabalhador, não seja uma categoria de análise que é conveniente ao capitalismo, uma vez que a submissão do homem sobre o outro é condição de sustentação do sistema sempre, obedecendo às leis de fabricar mais produtos com menor esforço proporcionado pelas máquinas numa repetição de tarefas

simples. Então, o capitalismo faz desaparecer, pelo efeito da chamada “relação de forças” (ORLANDI, 2002, p.39), sem que se percebam os efeitos da especialização do saber que delimita o raciocínio do homem ao analisar o próprio homem.

A escola teve como fundamento a relação entre trabalho e conhecimento pela própria iniciativa de se assegurar as ciências modernas através da elite no capitalismo. Porém, essa postura observada através da história se mostra como um paradoxo, uma vez que a prática da ciência na escola é rarefeita e entra em confronto com hábitos de uma prática social de desvalorização da escola, ou do próprio conhecimento como forma de resolução da vida cotidiana, por parte da sociedade que não apreende seus objetivos.

No caminhar da história da educação, nos moldes capitalistas, um elemento fundamental da sustentabilidade da sociedade que é o professor também teve um distanciamento ou a sua expropriação do trabalho. Até o início do processo do sistema capitalista o professor tinha um domínio erudito acima dos padrões da sociedade.

Segundo Alves (2004, p. 63), com a chegada do capitalismo e o pensamento materialista dos homens que estavam na história, surgiu ou transformou-se a ideia de professor. Um processo natural iniciado pela implantação do manual didático que deveria simplificar também o trabalho do professor, assim, como os outros segmentos funcionais da sociedade. Dessa forma, com o trabalho simplificado, espontaneamente, o custo financeiro do serviço do professor também diminuiu e devido a esse fato o trabalho do professor passa a ser desvalorizado socialmente.

Em Lancillotti (2008, p. 123 - 124), no século XVIII, o professor precisou alterar o método sobre como ensinar a um número maior de alunos numa carga horária menor para manter a produção e reprodução do seu trabalho de acordo com as necessidades da época na sociedade. Com a criação de escolas públicas e a ordem capitalista, de que o Estado deveria manter as despesas, o professor se viu diante da situação de ter que trabalhar em mais de uma escola.

Para Alves (2004, p. 199), a realidade do professor de dupla jornada com baixa remuneração e rarefação do conhecimento serviu prontamente aos objetivos capitalistas, uma vez que esse profissional mantém a sustentabilidade na sociedade de que há um contrato silencioso no qual aparentemente é uma ordem natural da história. O fato de o trabalhador ser preparado para uma atividade simples em que as tarefas complexas exigiriam do trabalhador

um estudo direcionado de uma vida inteira, e naturalmente, o aluno trabalhador e sua família não percebem que é uma organização do capital para que não apareça, na compreensão limitada do trabalhador, a oportunidade de mudança social.

Dessa maneira, apreende-se que o professor foi um aliado e ao mesmo tempo um instrumento de controle e expansão no surgimento e estabelecimento do capitalismo. A profissão que teve o seu começo com os eruditos na sociedade grega, em que o preceptor era uma pessoa com condições de elaboração de pensamento acima da média das pessoas na sociedade, passou a ser desvalorizada porque assim como todas as outras profissões prioriza pela especialização do saber.

Na especialização do saber o professor é aliado e instrumento na medida em que a ciência moderna é objeto de estudo do professor e em uma ordem de tornar em número menor o conhecimento ao aluno. Em Orlandi (2002, p.50), representa bem o paradoxo da sociedade capitalista que submete o homem e o torna livre diante das leis que ele é obrigado a servir para ser aceito pelo outro, é o “assujeitamento”. Assim,

Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2002, p. 51).

No processo de assujeitamento produzido pela ideologia é que são expostas e firmadas as leis ou hábitos num contrato de aceitação de ambas as partes com a impressão de limpidez e justiça, na ilusão do ordinário do sujeito. As leis na educação, assim como em todos os segmentos da sociedade, têm a função de fazer-se obedecer assegurando o acesso e permanência do educando na escola.

A Lei Federal nº. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um regime de ordem e ao mesmo tempo consentida, pois visa o bom funcionamento do discurso de ensino-aprendizagem na educação brasileira. Esse parâmetro em que a Lei se organiza é possível observar no art. 1. que a educação está na amplitude de processos de formação no trabalho e em outros movimentos.

Também no Art. 2. é citado que a educação tem como função o preparo para o trabalho. Está estabelecida a ordem de que o educando deve ser amparado na educação que venha da família e do Estado sendo assegurado a ele o objetivo de crescimento que o prepare para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No ato de disciplinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no discurso capitalista, apreende-se em seus artigos e explicações o discurso de vínculo entre ensino e preparação para o trabalho. Constatação de sujeitar a lei ao que segundo (Alves, 2004), estaria previsto primeiramente na obra de Comenius, a *Didáctica Magna* do século XVIII, e novamente presente em outros discursos de ensino-aprendizagem registrados na história como, por exemplo, no texto de Gramsci (ALVES, 2004, p.165), a respeito de escolas de ensino básico na Itália na reforma Gentile.

Como se observa a Lei que regula a Educação, no sistema capitalista, esteve ao longo da história presente para o sujeito como forma de prepará-lo para o trabalho em sua vida futura. Assim como na *Didáctica Magna* do século XVIII, a Lei Federal nº. 9.394/96 explicita como devem ser os princípios e os fins da Educação.

Há a necessidade em se refletir sobre alguns pontos da Lei Federal nº. 9.394/96, no que está relacionado aos direitos do educador no Art. 3. onde aparecem evidenciadas as prioridades pedagógicas.

Também é preciso observar o Art. 25. no que diz respeito às condições de trabalho, de que as autoridades devem ter a responsabilidade de zelar pela qualidade do ensino ministrado. Essa reflexão deve partir do que se estabelece como relação de forças daquele que é beneficiado pelo ensino que é a sociedade como um todo e não que o discurso permaneça apenas na enunciação.

Já no Título VI, da Lei Federal nº. 9.394/96, que trata diretamente dos profissionais de educação merecem destaque o art. 61. que preza pela relação entre teoria e prática social no ensino e o Art. 67. que discorre a cerca do dever dos sistemas de ensino de fazer avançar o projeto de valorização docente tendo que ser explanado e vigentes as normas nos estatutos e dos planos de carreira.

Também é preciso considerar que além dos estatutos de planos de carreira Estaduais e Municipais criados para regular e cumprir a Lei Federal, foram elaborados *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Os parâmetros têm como discurso de ensino-aprendizagem a “motivação da nova ordem econômica” que implicam em demanda de mão de obra para o mercado de trabalho. Os dizeres são assim construídos: “o fato de vivermos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”

(PCN, 1998 “Ao professor”). Assim, é que surgiu a necessidade de um novo recurso para direcionar o processo de ensino-aprendizagem no país. O documento tem a finalidade de direcionamento do ato de ensinar dentro da tentativa de aliar a teoria à prática social hoje estabelecida na ordem capitalista.

Segundo Orlandi (2012, p.72), é necessário observar a “materialidade dos homens na história” para apreender os sentidos dos discursos assumidos pelo sujeito. Ao ler a história da Educação e dos homens que estão na história fazendo as leis, compreende-se que a escola, de hoje, não é diferente daquela que foi criada com finalidade delimitada para o desenvolvimento do educando para o trabalho.

A conjuntura da escola, no sistema capitalista, deixa estabelecida pelo professor, que é aliado e instrumento do sistema, que não há uma tentativa em fazer desaparecer sem que se perceba, a sujeição e a expropriação do trabalhador de sua força de trabalho, mas que ao contrário, o sistema capitalista valoriza todas as camadas sociais e que as Leis seriam uma forma de diminuir as diferenças sociais assegurando melhoria na qualidade de vida de forma igualitária.

CAPÍTULO III - OS DISCURSOS DE AUTORIDADE: O PONTO PRINCIPAL E A ALIANÇA COM OUTROS SENTIDOS

Neste capítulo, são discutidos e construídos os sentidos de autoridade que o homem desenvolveu ao longo da história. São observados também, os sentidos de autoridade utilizados pelo dicionário que denotam sentidos de determinada época. Estes sentidos estabilizados não são únicos e sim estabilizados pelos usuários da língua do momento histórico. Dessa forma, as análises são construídas e pontuadas.

Descrever sobre o discurso de autoridade do professor implica estabelecer uma relação entre o que é discursivizado sobre o “sentido” (ORLANDI, 2002, p.9), da palavra autoridade e o que se tem como objeto, a prática discursiva de autoridade do sujeito professor na escola.

A relação vem do sentido histórico da palavra autoridade que varia de acordo com as condições de produção histórica de acontecimentos discursivos em que a sociedade manifesta suas práticas sociais. O sentido do discurso sobre autoridade é construído no senso comum como alguém que possui permissão para exercer determinada ação, ou no processo discursivo, é aquele que tem poder discursivo sobre as “ações” do outro. Para Ferreira (2000, p. 77),

autoridade é *1. Direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc. 2. Aquele que tem esse direito ou poder. 3. Influência, prestígio.*

Os sentidos utilizados pelo dicionário se completam como é o exemplo de Houaiss (2001, p. 352), que diz que a palavra autoridade se enuncie como *1. Direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer. 2. Superioridade derivada de um status que faz com que alguém ou algo (p. ex., uma instituição, uma lei) tenha esse direito ou poder.*

Ou ainda, segundo Borba (2002, p.167), autoridade define-se como *1. Direito de se fazer obedecer; jurisdição etc.*; também a palavra autoridade se enuncia como *1. Direito legal de se fazer obedecer; poder de mandar, de obrigar; pessoa que tem esse direito; valor pessoal; aquele que tem grande competência (em determinados assuntos) etc.*(FERNANDES, 1992, p. 203).

Assim, têm-se outra definição da palavra autoridade que segundo Cunha (1986, p. 85), é o *direito ou poder de se fazer obedecer, de tomar decisões etc. Aquele que tem tal direito ou poder.* Nesse sentido, propõe-se um recorte sobre a construção dos sentidos em torno do discurso de autoridade e a compreender como o discurso de autoridade do professor se constitui na prática discursiva da escola.

Assim, uma das questões que se coloca é que ao analisar os discursos apreende-se que o acontecimento discursivo de autoridade do professor vem deslocado pela delimitação do sentido de autoridade em geral e por um sentido de discurso hierarquizado pelo direito nas/das relações que são construídas na escola e fora dela. Esses vários sentidos são em alguma instância especificados como jogo de forças, a autonomia, a relação entre autoridade e autonomia, crítica, ao professor e de força discursiva do professor em condições de produção.

Os enunciados foram assim classificados por se compreender que o acontecimento discursivo de autoridade possui para o sujeito sentidos e valores simbólicos. Ou seja, o sujeito discursando de uma determinada posição atribui um sentido ou outro às palavras dependendo do efeito que a interpelação em que é submetido pela ideologia, Pêcheux (1988, p. 153), o impele a discursar, produzir efeitos de sentido e as práticas discursivas de autoridade estão nas condições de produção na/da escola.

Os discursos, em análise, foram recortados das posições-sujeito diretor, pais, coordenador pedagógico e professor. Dessa maneira problematizamos sobre as várias formas

de como é descrita a “vivência” de autoridade pelo sujeito no ambiente escolar. Vejamos as análises dos discursos e os efeitos de sentido da autoridade do professor na escola.

3. 1. Discurso de procedimento da autoridade: como a autoridade se enuncia

O esclarecimento sobre o formato do discurso de prática da palavra autoridade nos discursos é fundamentado nas condições de produção históricas. O discurso de autoridade remete a duas direções de compreensão de sentido da palavra autoridade considerando a “memória discursiva” Orlandi (2002, p. 31). A construção dos sentidos da palavra autoridade na memória discursiva é o que “fala antes” (ORLANDI, 2002). O conceito de autoridade foi construído na história pelos sujeitos, dentro das circunstâncias de enunciação formadas nas instituições. A autoridade é um conceito do qual o sujeito age e que essa ação é “constituída” ou “instituída” enquanto prática discursiva e não discursiva, ou seja, pelos efeitos de sentido que foram produzidos pelos sujeitos na história.

A ação da força da expressão autoridade constituída vem pela definição da palavra “constituir”, de ser classificada como a “parte essencial de; formar, compor. Ou ainda: nomear, eleger, arrogar-se qualidade, direito etc.” (FERREIRA, 2000, p. 178). Pode-se inferir a partir do conceito de Ferreira (2000), que a autoridade constituída no contexto social é algo que é a essência do sujeito em sua prática discursiva.

Já o sentido de autoridade instituída surge do pensamento da ação de autoridade como “dar começo a; estabelecer; criar. Ainda: marcar; aprazar. Nomear ou declarar por herdeiro.” (FERREIRA, 2000, p. 393). Dessa conceituação entorno de autoridade “instituída” considera-se o efeito de sentido segundo, Ferreira (2000), de que “a autoridade instituída” vem a ser ou agir no sujeito a partir de um prazo, ou tempo determinado para manter-se na prática discursiva do sujeito. No cotidiano de uma instituição, por exemplo, a autoridade instituída é o sujeito que possui um cargo para comandar, um grupo de pessoas, a partir de determinado prazo.

Dessa maneira, a construção dos sentidos da palavra autoridade inscreve-se em duas construções, a saber: a autoridade constituída e a autoridade instituída. Uma é a de que ela é inerente ao sujeito em sua constituição histórica e a outra é de que durante a sua constituição ela deve ser efetiva em um espaço de tempo delimitado.

Pode-se considerar que a autoridade constituída e a autoridade instituída podem parecer o mesmo discurso, porém não estão em repetição, pois no senso comum a autoridade pertence a um sujeito que esteja em condições de exercê-la, não basta que esse sujeito seja apenas nomeado. Este sujeito precisa efetivar-se como autoridade diante do outro, o “eu” precisa manter-se autoridade diante do “tu”.

Dessa forma, a consideração sobre a autoridade não é uma construção “psicológica” enquanto vontade do sujeito da relação construída em torno do conceito de autoridade. Pode-se observar, no processo histórico da sociedade, a história dos líderes diante do reconhecimento de suas autoridades, pelos seus seguidores através da força ou não. Até mesmo em uma sala de escritório. Numa observação de curta duração, de uma pequena empresa que será visto o exemplo de construção da presença da palavra autoridade no cotidiano, ou em casa numa relação familiar entre mãe e filho, por exemplo.

O discurso de autoridade foi construído historicamente pelo sujeito. O trabalho enumera apenas os primeiros discursos de autoridade mais citados como forma de argumentação da importância da autoridade, que a autoridade não é algo somente psicológico ou exterior ao sujeito é prática social.

Na história o primeiro discurso de autoridade pode ser considerado o da posse, seja ela de objetos ou de “pensamentos” realizados nas práticas sociais. O sujeito foi considerado dono dos primeiros instrumentos de manuseio que permitiam transformar a natureza para conseguir alimentos. O sujeito transformou a madeira, utilizou a pedra e aprendeu a fundir o ferro. Essas técnicas que o homem desenvolveu foram fundamentais para que ele transformasse a terra para plantar e produzir o seu sustento. Essas técnicas constituíram-se no sujeito pela necessidade de produzir o seu alimento.

O segundo discurso de autoridade na história foi marcado pela disputa da posse da terra para plantar e para subjugar o outro, como por exemplo, os discursos históricos das conquistas territoriais. A autoridade do mais forte, no senso comum, “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

E assim e não menos importante o discurso da autoridade do “cercear” a mulher, pois, historicamente, o homem já tinha autoridade sobre seus utensílios de produção de alimentos, já tinha autoridade sobre a terra e precisava ter autoridade sobre a paternidade das crianças

que estavam sob seus domínios e herdariam suas terras. Para tanto, precisava ter autoridade sobre a mulher. Estava instituída a autoridade do casamento.

Os discursos sobre as crenças religiosas do homem devem ser consideradas como autoridade. O homem escreveu em nome de um Deus. Foi dada ao homem a autoridade de escrever os discursos bíblicos, de elaborar as leis que o Deus aplicaria aos fiéis e a partir de então, a autoridade pertence ao homem, desde que ele aja para que se transforme algo para seu próprio benefício social. O discurso religioso é um discurso de autoridade ao homem conferido que por sua vez transformou-se nas leis do direito.

A autoridade que se posiciona como centro na pesquisa é a autoridade no contexto escolar que sofreu várias interferências de outros discursos como já foi exposto no trabalho. Sendo assim, como em outros segmentos da sociedade, foram instauradas regras de boa convivência pautadas em costumes, ou hábitos e aplicação de códigos específicos de leis.

Na escola há um contrato silencioso de autoridade em que, a todo o momento, o exercer do sujeito em relação a sua autoridade é significado novamente produzindo efeitos de sentido. Entende-se que autoridade é algo formado historicamente pelo sujeito no percurso da prática social. Desse modo, primando pelo sujeito, sua história e as condições de produção do discurso, seguem as análises. Inicialmente, salientamos os enunciados, que são introduzidos no texto através dos números entre parênteses, pertinentes à construção do conceito de autoridade nas distintas posições-sujeito na sociedade. Os números, que estão na frente dos enunciados, não seguem uma ordem crescente, porque foram agrupados de acordo com seus “efeitos de sentido” produzidos em relação à autoridade do professor.

3.2. Definição de autoridade: construção dos sentidos

- (01) “Autoridade não significa opressão e nem ditadura, mas impor o que é certo e errado aos pequenos e corrigi-los”. (F01, M2, Q01)²;
- (08) “Autoridade é controle de situação” (F02, CP2, Q01)
- (14) “O professor tem autoridade quando há carisma, hoje talvez 70% dos professores conseguem ter autoridade em sala”. (F02, CP2, Q05)
- (21) “Autoridade é inerente ao indivíduo”. (F02, CP2, Q10)
- (27) “Autoridade não tem sexo, compete aquele que sabe se posicionar”. (F02, CP2, Q15)
- (07) “Autoridade é domínio de atitude de si e do outro”. (F02, CP2, Q01)
- (09) “Autoridade é fazer-se respeitar e respeitar o outro” (F02, CP2, Q01)

² Foram associados, aos enunciados enumerados, códigos para identificação dos sujeitos e questionários aplicados: D (diretor), CP (coordenador pedagógico), P (professor), M (mãe), F (formulário) e Q (questão).

- (32) “Autoridade é a pessoa que possui determinada função pública em grau de “cargo de confiança” ou via “concurso público” que lhe confere tal condição”. (F03, CP1, Q01)
- (33) “Autoridade na atividade (instituição) particular é alguém que detém o comando de determinado setor”. (F03, CP1, Q01)
- (48) “Autoridade para mim é aquela pessoa responsável por manter a ordem no setor em que atua”. (F04, M1, Q01)
- (59) “Autoridade é todo aquele que tem poderes legais para exercer dentro da lei sobre outrem”. (F05, D1, Q01)
- (77) “Autoridade é o respeito que você tem que ter das outras pessoas”. (F06, D2, Q01)
- (87) “Autoridade é conseguir, quase sempre, por meio de leis, a obediência de pessoas de um determinado território ou espaço geográfico”. (F07, P2, Q01)
- (101) “Autoridade é aquela pessoa capaz de resolver as situações difíceis de maneira eficaz, sem desrespeitar as pessoas envolvidas”. (F08, P1, Q01)
- (54) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado como autoridade sempre”. (F04, M1, Q16)

Pode-se dizer que em todos estes enunciados há uma relação de paráfrase partindo de um sentido principal de que autoridade é a efetivação (praticar e sofrer uma ação), de uma relação social marcada pela função de esforçar-se para fazer ou alcançar alguma coisa (FERREIRA, 2000, p.679)³. Que em todas as situações em que o sujeito se constitui pelo trabalho há alguém em situação de reconhecimento de si em relação ao outro. Mesmo nas relações que passam uma impressão de serem igualitárias, devido à pressão social que engloba nos discursos as reivindicações das classes sociais representadas nas relações sociais, é preciso fazer-se respeitar, impor-se ao respeito de outrem.

O eixo principal de que a autoridade é definida numa relação de trabalho parte do princípio de que o sujeito produz e pratica suas condições de trabalho no cotidiano e sempre em relação a alguém. O sujeito se inscreve nos papéis sociais para exercer as suas atividades do cotidiano.

No enunciado (01), “Autoridade não significa opressão e nem ditadura, mas impor o que é certo e errado aos pequenos e corrigi-los”, pelo sentido das palavras: “impor”, “certo”, “errado” e “corrigi-los”, tem-se o enunciado da posição-sujeito mãe que invoca o discurso da delimitação do sentido de sociedade de que o grupo de sujeitos que convivem sob normas comuns, comunidade, deve impor regras comuns a todos. O discurso dessa posição-sujeito é constituído pelo discurso de direito, que segundo Orlandi (2002, p. 51), é uma relação de dependência mantida através dos direitos e dos deveres do sujeito que foi imposta pelo capitalismo em detrimento da lei que valia até a idade média, a lei de Deus.

³ Os sentidos utilizados pelo dicionário denotam sentidos de determinada época, mas que não são os únicos e sim estabilizados pelos usuários daquele momento histórico. Não é a fonte dos sentidos.

Utilizar em seu discurso a palavra “impor” seguida da conjunção mas (analisada logo adiante, inscreve o sujeito no posicionamento de que o grupo social representado pela escola deve aplicar a prática discursiva da “obrigatoriedade” às crianças. As palavras “certo” e “errado”, neste caso, utilizadas como advérbios (categoria de discurso)⁴ aparecem para indicar o modo como se deve agir na prática discursiva escolar. O certo e o errado são normatizações das práticas sociais, assim, impor significa corrigir, apontar o caminho certo, falar a verdade já normatizada pela escola que se revela no ordinário do sujeito institucionalizado.

A posição-sujeito mãe está numa condição de produção do discurso (ambiente escolar) e esse fator requer dela um posicionamento sobre como ela define autoridade. Esse sujeito recorre à memória discursiva para classificar o discurso de autoridade e vem no seu discurso palavras com um peso histórico em que faz com que ela negue “não significa opressão e nem ditadura”, assim pela construção do emprego do conectivo “nem” (categoria de discurso), após o advérbio de negação “não” faz com que a composição de negação seja precisada, com o acréscimo de sentido de adição proporcionado pela conjunção coordenativa, criando um resultado no discurso de ênfase ao que foi discursivizado, é uma “imposição” que possui como referência à verdade, que no caso se define como aquilo que foi ensinado pela família, ou grupo ideológico que influencia o “certo” a ser seguido.

O recurso de ênfase foi utilizado no discurso desse sujeito trazido pela memória discursiva, pois o sujeito é impelido a falar pela língua, pela sua experiência no mundo e pela memória. A memória (ditadura e opressão) traz a vivência histórica recente do Brasil, de um período de instabilidade de regime político que foi registrado entre 1964 – 1985. No período do governo de João Goulart houve um fortalecimento de ideias mais democráticas em relação aos menos favorecidos, em que grupos sociais tendiam pelas ideias socialistas e isso preocupava a classe social mais conservadora.

O receio de que o Brasil pudesse ter um regime socialista fez com que se organizasse um movimento contrário ao governo e em 31 de março de 1964 os militares discursivizaram contra o governo e João Goulart fugiu para o Uruguai. Em 09 de abril, de 1964, é decretado o ato institucional número 1 (AL – 1) que cassava mandatos políticos opositores ao regime militar e retirava a estabilidade de funcionários públicos. O regime militar, que permaneceu no Brasil de 1964 – 1985 caracterizava-se em seu discurso pela falta de democracia, supressão

⁴ O termo “categoria” foi retirado do dicionário de análise de discurso (referência bibliográfica) explicitado na página 79 sobre como analisar a classe gramatical das palavras em análise de discurso.

de direitos constitucionais, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

Na formação discursiva que a posição-sujeito se inscreve é marcada pelo saber; o poder discursivizar e o dever dizer em relação ao momento histórico que o sujeito vivenciou e que foi resgatado da memória discursiva desse sujeito sobre o sentido simbólico e político da palavra autoridade. Aqui, observa-se a relação de sentidos (ORLANDI, 2002, p.39). O discurso do sujeito é “polissêmico” ao discurso da opressão. A posição-sujeito não define exatamente a autoridade nos moldes da ditadura, mas a posição-sujeito define o que não quer como autoridade. O discurso do regime militar era organizado em torno da opressão e ditadura: forma de governo em que todos os poderes se enfeixam nas mãos de um grupo de sujeitos, partido ou classe.

Sendo assim, apreende-se dessa construção discursiva de efeito de sentido e resgate do momento histórico vivenciado pelo sujeito que os efeitos de sentidos da palavra autoridade não podem ser construídos como foi no passado como algo sufocante, que humilha que seja apenas vertical, que age com violência, que seja truculenta e cruel. O momento vivenciado por esse sujeito significou nele o discurso do diferente, do sentido “novo”, de não querer que se repita e então surge o diferente, porque “os sentidos são construídos historicamente e falam em nós” (ORLANDI, 1999, p. 38).

Ao mesmo tempo, que essa posição-sujeito enfatiza que autoridade não deve ser “ditadura”, ela direciona seu discurso para que se tenham regras no jogo do discurso de ensino-aprendizagem, sobre o que é autoridade, que o adulto estipule normas de experiências para aquele que aprende e pratica sobre autoridade. O sujeito “impõe” uma condição de formação do sujeito e dos sentidos sobre autoridade discursiva, (ORLANDI, 2002, p. 46). O sujeito traz em seu discurso o sentido de apelo ao exterior, quem sou eu para falar assim ao outro, sobre o que é autoridade. Quem é ele para falar assim comigo sobre autoridade. E os efeitos desse discurso são variados. A autoridade não é apenas nomeada, ela precisa ser praticada: (01) “mas impor o que é certo e errado aos pequenos e corrigi-los”, o conectivo “mas” (categoria de discurso) introduz uma sequência que não se opõe diretamente à anterior, mas a uma possível conclusão extraída dela: na anterior enfatiza-se que autoridade não deve ser autoritarismo e na sequência inserida em seguida que a nova teoria sobre autoridade contenha também regras a seguir, isso se justifica ao introduzir o verbo “impor”: ação de impor, estabelecer; determinar; e a conjunção coordenativa aditiva “e” que tem como função

adicionar expressões e ações. Nesse exemplo, confirmado pela introdução de uma oração independente regida pelo verbo transitivo direto “corrigir”, que indica que há o sujeito que precisa ser orientado dentro dos preceitos considerados corretos de normas que a sociedade espera da escola.

Em (08), a posição-sujeito coordenador pedagógico: “Autoridade é controle de situação”, (07) “Autoridade é domínio de atitude de si e do outro” e (09) “Autoridade é fazer-se respeitar e respeitar o outro”, os discursos da posição-sujeito coordenador pedagógico estão alinhados em seus sentidos em situação de paráfrase um do outro “em todo dizer há sempre algo que se mantém” Orlandi (2002, p.36) e se justificam pelos sentidos de que autoridade é construída em torno de dois sentidos o “eu” e o “tu” quando se refere a si e ao outro, “controle de situação”: o outro em relação a si. Ele fala de si pelo outro.

As palavras “controle” e “domínio” inserem o sujeito no discurso da disputa de forças marcadas discursivamente, na escola, representados pelos sujeitos aluno e professor. É esperado pela comunidade escolar que o sujeito professor tenha o respeito de seus alunos e isso na prática discursiva significa ter o “domínio” do conteúdo a ser trabalhado e também o “controle” sobre a “passividade” dos alunos. Assim, há disputa pelo “domínio”, resistência da escola e do aluno. Apreende-se que os discursos na/da escola são sempre de “resistência” ao discurso do outro.

Segundo Benveniste (2006, p.68), o pronome pessoal é a representação do homem de “eu” em oposição a “tu” e “ele”. Na construção de todas as línguas não existe categoria de discurso mais importante que essa propriedade do pronome pessoal que introduz o sujeito no discurso. Nesse caso, a posição sujeito coordenador pedagógico quando se enuncia se apropria desse “eu” e se apresenta à outra pessoa sem a qual nenhum discurso poderia existir; o pronome pessoal toma sua forma no discurso.

Assim, à medida que o sistema parafrástico desses enunciados se estabelece numa mesma expressão, “impor-se ao respeito de outrem”, é que se observa o sentido do pronome pessoal que está significando no discurso. Os pronomes não se inserem, porém pelas condições da língua, o falante nativo sabe da existência e efetivação destes no discurso citado, de que se direciona para o contexto escolar (condições de produção), o exercício da palavra autoridade.

Em (14), “O professor tem autoridade quando há carisma, hoje talvez 70% dos professores conseguem ter autoridade em sala”, o enunciado da posição-sujeito coordenador pedagógico define autoridade relacionada à outra palavra “carisma”, que são qualidades especiais de liderança derivadas de individualidade excepcional. Assim, o discurso marca na história o sujeito pela sua experiência de saber individualizar, considerar que a autoridade se articula com outros sentidos.

Entendemos que começamos a responder algumas questões pontuadas em torno da “estabilização do discurso de autoridade do professor”. Sobre o discurso de autoridade do/sobre o professor, que é atribuído da posição sujeito coordenador pedagógico, é possível pontuar uma “aliança” com outros sentidos. Pode-se dizer que começamos a entender o funcionamento das condições de produção do discurso de autoridade do professor. Que esse funcionamento estaria pautado na “autonomia” do sujeito professor. Entretanto, entende-se que a autonomia, nada mais é, do que a subordinação no sistema vigente. Apreendemos os efeitos de sentido de que o professor não tem mais os efeitos de sentido da palavra “autoridade” estabilizados e que, na história, o funcionamento das condições de produção desse discurso é de subordinação ao discurso do “aluno, da família e da hierarquia na/da escola”.

Segundo Orlandi (2002, p. 36), a polissemia é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Se na construção do senso comum é de que autoridade é uma situação hierarquizada, a partir dessa formulação começam a aparecer indícios de que ela está se desestabilizando de seu sentido mais tradicional. Para Pêcheux (2002, p. 56) todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação no processo histórico devido à pressão social que sofre.

No discurso do sujeito coordenador pedagógico, só há autoridade vinculada ao “carisma” do professor, o que é possível considerar que não são todos que possuem “carisma” e para os que não possuem, não deve haver autoridade ou há um grau menor. As dificuldades dadas às condições de produção de uma situação em que se precisa manter a autoridade pressionam para que se encontrem outras maneiras de se manter a autoridade, de fazer o sentido de autoridade que demanda efeitos de sentido tais que, o professor não seja desafiado ou desestabilizado em sua posição.

Nessa mesma direção, verifica-se que no discurso “O professor tem autoridade quando há carisma, hoje talvez 70% dos professores conseguem ter autoridade em sala”, a presença

da instabilidade, da incerteza, esse “tatear” para poder seguir, essa necessidade de reinventar-se para prosseguir na profissão é revelada pelo sujeito em seu discurso com o uso da palavra “quando” advérbio (categoria de discurso) que acrescenta uma circunstância de tempo ao que se estabelece como definição de autoridade. Há um enunciado que é dependente da oração que segue, que para que se realize esse fato, é preciso que numa circunstância dada de tempo, haja a presença de um elemento que essa posição-sujeito julga como condição numa definição, de construção de autoridade.

Assim, pode-se dizer que a sociedade que se firmou foi a sociedade capitalista que segue pela teoria da autonomia. Para Orlandi (2002, p. 51), é a submissão de maneira velada, pois garante que o sujeito é livre, mas está sujeito às responsabilidades e penalidades descritas no direito e que esse é o efeito dessa sociedade que permite direitos e cobra deveres.

Dito isso, entende-se que na sociedade capitalista, a necessidade de se mostrar autônomo, na verdade, constitui o enunciado da dependência do outro. Que de fato toda circunstância de prática social, prática discursiva e não discursiva, oferece riscos a perdas e a luta pela sobrevivência, à maioria dessas situações do cotidiano é contínua. O ambiente social é pressionado pela disputa, seja para se manter no emprego, manter a autoridade e tudo que dela decorrer. Justificar-se como parte na sociedade do consumo, no espaço que cada um julga que é necessário constituir-se sempre em relação de relação imediata com o outro.

A questão da relação de autoridade contemporânea trazida pelo capitalismo é observada no enunciado, “O professor tem autoridade quando há carisma, **hoje** talvez 70% dos professores conseguem ter autoridade em sala”, e revela no discurso do sujeito coordenador pedagógico, que no atual momento histórico, a definição de autoridade traz com ela novos sentidos. O sentido de dúvida em “talvez” e o de “carisma”. Esse discurso propõe questionamento: À autoridade foi atribuído qual valor simbólico e político nas condições de produção escolar? No senso comum pode-se repetir: “a aula tem que ser um show”, “a escola está ultrapassada”, “o professor precisa reinventar-se”, “preciso vender o meu peixe”, etc. Expõe-se que a escola refletiu da sociedade, que para se tenha autoridade por parte da escola, é necessário subordinar-se. Por “subordinar-se” entende-se ter que fazer qualquer coisa para estar em determinada posição sujeito, Orlandi (2002, p. 51), considera que o “assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade”.

No enunciado, (27) “Autoridade não tem sexo, compete aquele que sabe se posicionar”, a posição-sujeito coordenador pedagógico remete-se ao discurso de gênero para definir autoridade. Ao longo do tempo o discurso vivenciado pela família foi reestruturado. Segundo dados da revista *Veja* (edição 2244 – ano 44 – nº 47, 23 de novembro de 2011, p. 170), no atual momento histórico a família além de diminuir de tamanho, pois agora é composta em média por três membros, também concentra um poder que não permanece em apenas um ponto e sim que pode ser manifestado pela chefia feminina em que a mulher sozinha cria os filhos. A demanda é composta por viúvas, mulheres separadas e mães solteiras. Há o crescimento da população que vive sozinha e em cerca de sessenta mil casas os moradores declararam que vivia ali um casal de homossexuais.

A mudança no discurso familiar, de que a mulher também chefia a casa, é uma trajetória que foi estimulada pela sociedade contemporânea, na qual todos devem lutar pela sobrevivência. A prática discursiva de que a mulher para ser livre e colocar em práticas sociais a autonomia precisava impor-se; deveria fazer-se respeitar em forma de responsabilidade fora de casa, trabalhando para ter o respeito de seus pares dentro de casa.

Diante dessa nova prática social, da busca da mulher pelo sustento da família, há dentro dos lares a ausência dos pais no cotidiano dos filhos. Essa prática também mudou o trajeto do discurso da autoridade. Os filhos passam determinado tempo do dia na escola e a outra parte do dia aos cuidados de outras pessoas que não são seus pais. A desestabilização da rotina de convívio familiar traz novas demandas como excesso de agressividade por parte dos filhos, excesso de culpa da parte dos pais que deixam seus filhos em casa para trabalhar. Dessa nova trajetória da família surgem outros acontecimentos discursivos como, por exemplo, outros possíveis efeitos de sentido da palavra autoridade.

Em (21) “Autoridade é inerente ao indivíduo”, (101) “Autoridade é aquela pessoa capaz de resolver as situações difíceis de maneira eficaz, sem desrespeitar as pessoas envolvidas” e (77) “Autoridade é o respeito que você tem que ter das outras pessoas”, a expressão central desses enunciados é a de que o sujeito está relacionado o tempo todo às resoluções de situações. Sempre situações marcadas pelo objetivo da condição de produção. O que garante que a autoridade está calçada numa situação de produção é: a organização do pensamento de quem requer fazer-se obedecer, a descrição desse pensamento e a metodologia com que é aplicada ao outro, em suma: a capacidade de convencimento sobre o outro.

Em, (32) “Autoridade é a pessoa que possui determinada função pública em grau de “cargo de confiança” ou via “concurso público” que lhe confere tal condição”. (33) “Autoridade na atividade (instituição) particular é alguém que detém o comando de determinado setor”. (48) “Autoridade para mim é aquela pessoa responsável por manter a ordem no setor em que atua”. (59) “Autoridade é todo aquele que tem poderes legais para exercer dentro da lei sobre outrem”. (87) “Autoridade é conseguir, quase sempre, por meio de leis, a obediência de pessoas de um determinado território ou espaço geográfico”, os discursos estão em relação de paráfrase de que a autoridade se define por ser instituída nas condições de produção escolar, no processo de memória discursiva do qual o sujeito segue o que está assegurado na lei. Para Orlandi (2002, p. 51) “com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito de direito com sua vontade e responsabilidade”.

Ao se cercar do discurso de que autoridade é inerente ao cargo assegurado por alguma forma de obrigação imposta pela consciência e pela sociedade, (FERREIRA, 2000, p.422), as posições-sujeito em condições de produção do discurso direcionam o entendimento de que autoridade é certificar-se em argumentos reconhecidos pelas regras vigentes específicas de cada espaço social.

Dito dessa maneira, “os efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1988 p.164) da palavra autoridade são deslocados de acordo com o espaço social que a delimita pelas regras, que as modificações são construídas pelo sujeito de forma lenta, registradas no tempo e no espaço físico. Sendo assim, a sociedade é que definiu que autoridade é marcada pela lei e a escola reflete o que acontece na sociedade e esse processo pode ser produzido também na escola.

Os enunciados: (32) “Autoridade é a pessoa que possui determinada função pública em grau de “cargo de confiança” ou via “concurso público” que lhe confere tal condição”, (33) “Autoridade na atividade (instituição) particular é alguém que detém o comando de determinado setor”, (48) “Autoridade para mim é aquela pessoa responsável por manter a ordem no setor em que atua”, (59) “Autoridade é todo aquele que tem poderes legais para exercer dentro da lei sobre outrem” e (87) “Autoridade é conseguir, quase sempre, por meio de leis, a obediência de pessoas de um determinado território ou espaço geográfico”, também marcam o conceito de que autoridade pressupõe que alguma organização civil ou não, deve reconhecer e estabelecer a função de determinado sujeito como autoridade. Essa organização pertence a determinado espaço social delimitado pelos nomes próprios com suas

particularidades e discursos pertinentes em cada espaço social que segundo DE CERTEAU (1994, p. 187), “os nomes próprios são autoridades locais”.

Assim, cabe retomar que a escola desde o seu surgimento no século XVII, já primava pelo discurso da proibição e do uso das regras de boas maneiras que a sociedade definiu na época do surgimento também do capitalismo. Isto se deve ao fato do trabalhador passar a dividir os espaços das fábricas e não reproduzir o modo feudal. Cada instituição tem o seu código de regras para a convivência em sociedade objetivando os direitos e deveres do sujeito.

3.3. Autoridade na escola: jogo de forças (Papel social das leis nas condições de produção da escola)

Observa-se que na escola, ao longo do tempo, a autoridade sofreu descrédito por grande parte dos alunos que convivem diariamente com seus pares, professores, funcionários administrativos, coordenadores e diretores, pois nas relações na/da escola o discurso da punição tornou-se inadequado ao ambiente escolar, transformou-se num discurso de repressão que prejudica a formação psicológica do educando e pode ir de encontro a outros discursos.

O discurso da escola é marcado pelo eixo central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.21), que para desenvolver uma educação que permita cidadania foram seguidos conceitos presentes na Constituição Federal. São eles:

***Dignidade da pessoa humana**

Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

***Igualdade de direitos**

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

***Participação**

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação

popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

**Corresponsabilidade pela vida social*

Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

O discurso dos Parâmetros Curriculares (1998, p. 21), tem um peso histórico (a partir de 1998), assim como outras tentativas de orientar o discurso da escola para diminuir a desigualdade social e parte da premissa de que todas as práticas sociais na escola devem se concentrar nos parâmetros que estão assegurados na Constituição Federal, a qual representa o discurso de poder máximo do direito no Brasil. Dessa maneira, gestores e educadores passaram a ter uma referência de como proceder em relação ao ensino e práticas sociais na conduta escolar no país.

Além do discurso do direito que consiste na prática de educar, o que foi construído através do discurso da escola ao longo tempo em práticas de costumes também significa em nós. Segundo Orlandi (2002, p. 20) “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto significam em nós e para nós”. Apreende-se que o costume de educar vem de práticas de “mobilização científica e social” (DE CERTEAU, 1994, p.252), que essas práticas são reproduzidas na escola desde a sua criação para que se alcancem os objetivos da sociedade vigente, a sociedade capitalista.

Nos Parâmetros Curriculares prima-se no discurso ali, considerado pela igualdade de direitos que deve sugerir reflexões a partir da escola atual. Na sociedade vigente no sentido de que os direitos não são para todos em sua prática discursiva. Postula que a escola é um lugar em que há discriminação, opressão, desigualdade social e luta de classes. O discurso não é efetivado, o direito é instituído, porém não é constituído na prática, pois,

No interior do processo discursivo da formação discursiva do discurso capitalista, se democracia significa igualdade e liberdade, não deve significar igualdade e liberdade para todos, a menos que seja possível admitir que o capitalismo enquanto discurso não corresponde à sua prática efetiva. Grande parte de suas propostas fica no nível da enunciação, sem efeito de uma prática discursiva. (RODRIGUES, 2011, p.53).

A escola pública foi criada para servir à sociedade que se iniciara no século XVII com a chegada do capitalismo, e sempre teve como realidade a desigualdade social. A escola deveria permanecer com as crianças oriundas das classes mais pobres parte do dia, enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. A função da escola além de preencher o tempo da criança era de ensinar operações simples de formação de mão de obra para o sistema de divisão do trabalho, pois as fábricas precisariam de funcionários que estariam separados pelas classes sociais e que eles próprios não perceberiam a submissão que vinha das relações sociais da escola e outras relações, “esse mecanismo é exercitado até hoje pelo conjunto de práticas em instituições concretas, aparelhos ideológicos de estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 8).

A escola que os Parâmetros Curriculares idealizaram, mas que na realidade ainda reproduz o modelo que se instituiu no século XVII, o novo do velho, com mudanças superficiais, passa por um processo de “desestabilização” (RODRIGUES, 2011, p. 25) do sentido da autoridade, permeia pela escola os sentidos de um lugar de relações conflituosas, de incertezas, de angústia em não se saber para onde prosseguir com as identidades que também são heterogêneas. Segundo os pressupostos de Rodrigues (2011, p. 21), em relação à identidade na sociedade é de que, “as especificidades das sociedades se dão em duas circunstâncias, em uma de perpétua mudança e redirecionamento e a outra de manutenção das referências”.

A escola é um contexto em que as práticas sociais da identidade refletem a sociedade porque a identidade é construída no cotidiano, inclusive em relação à autoridade na escola. Faz-se necessário, para um melhor entendimento sobre o discurso de autoridade na escola, além de buscar o discurso dos Parâmetros Curriculares também é preciso analisar o discurso da Lei n. 9.394, de 1996, LDB (Lei Darcy Ribeiro) que foi elaborada para ser a Constituição da Educação Brasileira. A lei teve seu projeto original apresentado ao Congresso Nacional em 1988, encaminhada à Câmara dos Deputados em 1993, e o texto final é resultante das discussões nas duas casas de Leis.

Nas Diretrizes, Dos princípios e fins da Educação Nacional, é imprescindível estudar o Art. 3º como sendo o discurso parafraseado da Educação desde a Constituição Federal no Art. 206. É importante observar que ele traz o discurso central da sociedade capitalista, a questão do direito que no Art. 206 da Constituição “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, resume que toda pessoa indiferente da idade tenha o direito de estar na escola.

E no Art. 3º da LDB em “IV- respeito à liberdade e apreço a tolerância”, em “V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, em “X- valorização da experiência extraescolar”, em “XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, são discursos que foram acrescentados no documento da LDB.

O processo de somar os Discursos é devido à pressão social de que novas demandas sociais surgiram em decorrência do processo histórico, sendo assim, o discurso do direito de um documento para o outro sofreu processo de polissemia que segundo Orlandi (2002, p. 36), “o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

Na escola atual, a identidade que aparece vem de “fragmentos” (RODRIGUES, 2010, p. 85) e de “reminiscências” do passado histórico e é composta, é heterogênea, faz parte essencial no/do sistema econômico e político da sociedade. Nesse contexto, da constituição da identidade em meio ao que é primado pela sociedade capitalista, que o sujeito é livre e ao mesmo tempo “assujeitado” (ORLANDI, 2002, p. 50), pelas leis é que se organiza a pesquisa em que são analisados os discursos da autoridade na escola. De acordo com os recortes dos enunciados, a seguir, é que podemos observar se o discurso de autoridade é cerceado pelos aparelhos ideológicos de Estado e se, também, tem uma função na sociedade, de “controle” sobre o outro.

(10) “Na escola vejo a autoridade na gestão escolar” (F02, CP2, QO2)

(11) “A autoridade na escola é atitude indispensável sem a qual a ordem seria prejudicada”. (F02, CP2, Q03)

(34) “Na escola a autoridade é o “cargo de confiança” publicado em Diário Oficial”. (F03, CP1, Q02)

(35) “Particularmente, não gosto de fazer comentários sobre a autoridade escolar”. (F03, CP1, Q03)

(36) “A autoridade escolar obedece ao que especifica a legislação pertinente”. (F03, CP1, Q04)

(02) “A minha opinião particular sobre a autoridade na escola é que cabe a escola continuar a educação não só no estudo, como ser um cidadão moral e cívico”. (F01, M2, Q03)

(13) “Na minha escola há autoridade do professor quando líder de sua sala de aula, quando se faz respeitar por seus alunos”. (F02, CP2, Q05)

(60) “A autoridade na escola é relativa, pois não temos autonomia para exercer sobre tudo”. (F05, D1, Q02)

(61) “Ao meu ver, toda autoridade é relativa, porque isso acontece também na escola”. (F05, D1, Q03)

(78) “Na minha opinião foi se perdendo um pouco desta autoridade na escola, pois os alunos estão desrespeitando muito os funcionários da escola”. (F06, D2, Q03).

(80) “Na nossa escola, se algum aluno desrespeitar o professor, ele o encaminha para a coordenação a qual efetuará a penalidade, se for o caso”. (F06, D2, Q06)

(85) “O professor tem mais autonomia, pois a autoridade principalmente com os alunos vem diminuindo”. (F06,D2,Q12)

(102) “A autoridade na escola são os professores ou coordenadores e diretores capazes de mostrar os caminhos necessários para que todos sigam de maneira responsável e educada”. (F08,P1,Q02)

(103) “A autoridade da escola muitas vezes perde o foco, ou para administrar causas próprias ou para escapar dos problemas que surgem”. (F08,P1,Q03)

(104) “Na minha escola a autoridade é seguida mais ou menos, porque muitos daqueles que recebem ordens sejam professores ou mesmo os alunos não compartilham da ideia de que organização e ética deve prevalecer”. (F08, P1,Q04)

(112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”. (F08,P1,Q21)

(54) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado como autoridade sempre”. (F04,M1,Q16)

Em, (10) “Na escola vejo a autoridade na gestão escolar” e (34) “Na escola a autoridade é o “cargo de confiança” publicado em Diário Oficial”, a posição-sujeito coordenador pedagógico profere um discurso marcado pela autoridade instituída, ou seja, nomeada a partir de documentos que a comprovem. Como referência no trabalho, dessa parte também, foi retirada para argumentação, do Estatuto dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (LEI COMPLEMENTAR N. 087), as atribuições dos profissionais da Educação Básica, para efeitos do estatuto, título X Art. 74:

As funções de Diretor e Diretor adjunto serão providas por eleição direta na comunidade escolar, regulamentada em legislação própria e a efetivação de nomear: “O diretor e o diretor adjunto serão designados por ato do Secretário de Estado de Educação” (LEI COMPLEMENTAR, N 087, 2000).

Ao se enunciar da posição-sujeito coordenador pedagógico o sujeito traz na memória discursiva paráfrases do discurso do Estado já que as expressões usadas são desse discurso. Entende-se que o sujeito coordenador pedagógico pontua que a autoridade na escola é a gestão escolar que é nomeada com a incumbência, ou responsabilidade de comando. Responde-se assim, mais uma questão colocada a respeito do discurso do professor ser cerceado e que o discurso escolar tem uma função regulatória. O substantivo (categoria de discurso) “Diário Oficial” é o suporte textual em que todas as atitudes do cargo de gestão pública (Presidente, Governador e Prefeito) são nomeadas. Dessa forma, apreende-se que as palavras adquirem sentidos e poder ao se relacionarem com os papéis sociais que os sujeitos desempenham. A escola, nas condições de produção desse sujeito, tem para ele expressão e representação política que constituem a sua identidade.

Em, (11) “A autoridade na escola é atitude indispensável sem a qual a ordem seria prejudicada”, (02) “A minha opinião particular sobre a autoridade na escola é que cabe a escola continuar a educação não só no estudo, como ser um cidadão moral e cívico”, (13) “Na minha escola há autoridade do professor quando líder de sua sala de aula, quando se faz respeitar por seus alunos” e (102) “A autoridade na escola são os professores ou coordenadores e diretores capazes de mostrar os caminhos necessários para que todos sigam de maneira responsável e educada”, os enunciados estão parafraseando: “a autoridade na escola é parte essencial da escola, é arrogar-se como qualidade institucional”.

Ao mesmo tempo, tem-se que na escola, a autoridade é essencial, porque os sujeitos não são passivos, precisam de bons exemplos e que esses exemplos permaneçam não só nomeados, mas como representação social dos costumes que devem aparecer na vida cotidiana do sujeito. Nos enunciados, há uma definição de como deve ser a autoridade na escola. Há uma procura, ou idealização de que se houver um líder a autoridade será mantida. Ou também, de que, no discurso da autoridade na escola, há marcas da importância da liderança efetiva, há a necessidade de um projeto ou disciplina escolar que dê um norte ao ensinamento para as crianças. Pode-se parafrasear com o discurso religioso “ensinar-lhes-ás os estatutos e as leis, e lhes mostrarás o caminho em que devem andar, e a obra que devem fazer” (ÊXODO 18:20). O texto parafraseado é o segundo livro do Antigo Testamento de autoria de Moisés e relata como foi a condução dos israelitas do Egito pelo deserto até o monte Sinai em que os israelitas deveriam manter a lei e em troca teriam a terra prometida.

Em, (35) “Particularmente, não gosto de fazer comentários sobre a autoridade escolar”, ao utilizar em seu enunciado o advérbio “particularmente” (categoria de discurso) o sujeito coloca como fator problemático a circunstância em se enunciar sobre autoridade, já que está discursivizando em condições de produção escolar. O fato de o sujeito estar numa posição-sujeito de coordenador pedagógico o “cerceia” no discurso sobre autoridade na escola pelo princípio de que ele representa um segmento de autoridade na escola. O sujeito aponta para o discurso político institucionalizado. Discursivizar sobre a autoridade escolar é colocar em observação o seu trabalho enquanto autoridade na escola.

Nos enunciados, (36) “A autoridade escolar obedece o que especifica a legislação pertinente”, (60) “A autoridade na escola é relativa, pois não temos autonomia para exercer sobre tudo”, (61) “Ao meu ver, toda autoridade é relativa, porque isso acontece também na escola” e (54) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado

como autoridade sempre”, o discurso de autoridade de forma geral se confunde com o discurso de autoridade na escola, ou seja, o discurso da instituição. Os sujeitos buscam na memória discursiva, “o que fala antes” (ORLANDI, 2002, p.31), que no sujeito ficou significado para ele/nele que autoridade vem definida pela instituição a qual o sujeito é subordinado.

A subordinação é uma série contínua de escalões, hierarquia, “é a autoridade em todos os níveis”, assim na escola não é diferente de outros espaços sociais em que há regras e que alguém sempre está acima com um livro de leis para se amparar como autoridade como, por exemplo, no que cabe a responsabilidade de cada instância governamental sobre a educação nos Artigos 9º, 10º e 11º da LDB (LEI nº 9394) e que cabe a cada sujeito, dentro da situação de produção educacional, deixar exposto que a autoridade dentro da escola depende do que está regulamentado, e por isso, a autoridade está em situação de relatividade nos discursos.

Em, (78) “Na minha opinião foi se perdendo um pouco desta autoridade na escola, pois os alunos estão desrespeitando muito os funcionários da escola”, apreende-se pela discursividade do sujeito que a posição de autoridade ou discurso de autoridade na escola sofreu uma reestruturação de trajetória na história, de que o aluno passou de uma posição histórica a outra. A escola teve no início a atenção voltada para o professor, ele era a figura da autoridade e fonte do saber. Hoje o centro das preocupações é o aluno, na Lei de Diretrizes e Base da Educação, o Art. 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII- atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (LEI 9.394, 1996).

O discurso do Estado no contexto atual de proteção à criança e ao adolescente é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente e é reafirmado em campanhas de publicidade através da mídia e da sociedade.

Em, (80) “Na nossa escola, se algum aluno desrespeitar o professor, ele o encaminha para a coordenação a qual efetuará a penalidade, se for o caso” e (85) “O professor tem mais autonomia, pois a autoridade principalmente com os alunos vem diminuindo”, entende-se que a posição-sujeito professor, nas condições de produção da escola não é mais respeitada socialmente. O professor precisa recorrer a outras instâncias na escola e fora dela para ser respeitado minimamente.

O professor, que no surgimento da escola, era dotado de conhecimento erudito, tinha poucos alunos e era respeitado por seus discípulos, que acompanhava a vida escolar do educando, hoje tem outra representação social. No contexto histórico atual, o futuro professor tem uma formação nos cursos de Licenciatura, muitas vezes em cursos noturnos, tendo que dividir o tempo de estudo com o trabalho durante o dia.

Quando o professor se forma tem um conhecimento “rarefeito” (ALVES, 2004), devido às condições de produção do conhecimento e está alheio à conjuntura política do ensino público em que ele será inserido. Além disso, desconhece ou conhece superficialmente a conjuntura econômica e política do sistema capitalista que o assujeita.

Dessa forma, produz e reproduz a divisão do trabalho docente de maneira alienada de seu objetivo que no início marcou a diferenciação entre um professor dos demais profissionais, era aquele que era preceptor “aquele que ministra preceitos ou instrução” (FERREIRA, 2000, p. 551), um mestre, o erudito, aquele que deveria ser admirado e seus passos seguidos. Hoje, o professor tem uma carga horária, muitas vezes, de até três turnos, pouco tempo para preparar as aulas, segue, muitas vezes, o livro didático como único subsídio e recebe um salário de valor inferior às profissões de prestígio social como Medicina, Engenharia, Direito e Tecnologias.

Quando o sujeito discursa que o aluno não respeita o professor é porque socialmente já houve a “ruptura” (PÊCHEUX, 2002, p. 56), do trajeto social da profissão de professor, que no reflexo da sociedade, a profissão de professor é fadada ao desprestígio e insucesso. A carreira de professor não representa prestígio social, pois há práticas discursivas de “incentivo à carreira” de professor.

O Governo Federal, em portaria no Diário Oficial da União em 03 de março de 2011, definiu que os acadêmicos ou professores que tivessem financiamento no FIES teriam abatimento na mensalidade do programa. Segundo o Ministro Fernando Haddad a medida seria para incentivar o ingresso de jovens na carreira de magistério. Infere-se dessa medida tomada pelo Governo, que a formação no magistério por si só não atrai o jovem, é preciso incentivos e mesmo assim a carreira não é vista com bons olhos quando saem os relatórios anuais de IDEB em que aparecem as notas dos alunos e as responsabilidades caem sobre o profissional do magistério.

Em, (103) “A autoridade da escola muitas vezes perde o foco, ou para administrar causas próprias ou para escapar dos problemas que surgem”, o sujeito recorre aos elementos de coesão para enfatizar que na escola, a autoridade, ou seja, a gestão escolar é uma situação política em que o sujeito pode usar do cargo em benefício pessoal, para isso a posição-sujeito usa as conjunções coordenativas alternativas “ou” para direcionar a preposição “para” que introduz as orações reduzidas de infinitivo (adverbial causal) categoria de discurso que demonstra a causa da “perda de foco pela autoridade”. Infere-se da construção sintática que o sujeito professor analisa a autoridade no sistema público de ensino como um cargo político em que se beneficia a pessoa que o tem e não o sistema de ensino.

Já em, (104) “Na minha escola a autoridade é seguida mais ou menos, porque muitos daqueles que recebem ordens sejam professores ou mesmo os alunos não compartilham da ideia de que organização e ética deve prevalecer”, o sujeito professor em sua prática discursiva atribui problemas como falta de planejamento de ações e questões de valores, que deveriam fazer parte do conceito de escola, como os entraves que dificultam a autoridade na escola. Diante do exposto, a prática discursiva do sujeito considera que o espaço social da escola é heterogêneo e que esse fator dificulta uma orientação para o alcance de metas. O sujeito relaciona a palavra autoridade com efeitos de sentido como “organização” e “ética”, seriam, assim, a construção de uma prática social, de um espaço social de autoridade na escola com a concepção de uma imagem mais estabilizada, ou seja, mais valorizada socialmente.

Da posição em que o sujeito discursiviza, “a autoridade é seguida mais ou menos”, utiliza-se de advérbios “mais”, “menos” (categoria de discurso) para modalizar a autoridade que para ele é reproduzida nas relações de produção (ALTHUSSER, 1985, p.78) escolar com outros sentidos implicitamente “o modelo original de autoridade é seguido parcialmente”. Apreende-se também do discurso que o grupo social da escola enquanto produtor das relações de exploração (ALTHUSSER, 1985, p.56), desempenha a sua função porque se observa a luta de classes envolvida pelo fato da expressão em destaque estar modalizada, implicitamente: “as relações permanecem em conflitos diários de disputa pela dominação”.

Já em, (112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”, esse discurso está em conformidade com o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 32).

A posição de professor traz no seu discurso traços do discurso do Estado de que a responsabilidade por uma educação de qualidade é do professor, que se o professor tiver uma prática social de planejamento das ações com a responsabilidade voltada para si, conseguirá exercer a autoridade e em consequência terá a sua autonomia. A posição-sujeito professor desconsidera, em seu discurso, a política social e econômica do sistema vigente. Os discursos: religioso, político, machista e capitalista, entre outros, atravessam o espaço social da escola. O sujeito professor não percebe que os pressupostos teóricos da “qualificação” do trabalho do professor não são suficientes para que se apague o acontecimento discursivo da “falta de autoridade do professor”. Entendemos, aqui, que há uma “ilusão” de que o professor é o dono de seu trabalho.

A posição-sujeito professor, em, (112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade...”, deixa se revelar na formação imaginária, a projeção do que se entende como autoridade. A posição-sujeito professor produz efeitos de sentido em seu discurso de que é preciso ajustar o seu “dizer” a seus objetivos políticos (ORLANDI, 2002, p. 41), do que se espera da imagem do professor com autoridade.

É previsível que é a ideologia desse grupo social sujeito professor, no papel de “explorado” (ALTHUSSER, 1985, p. 57), dentro do aparelho ideológico escolar, que não apreende que no discurso do Estado estão os preceitos da sociedade vigente, tendo como objetivo da classe dominante o “assujeitamento” (ORLANDI, 2002) da sociedade que por sua vez passa pela escola.

3.4. Discurso sobre a autonomia (da definição à prática discursiva na escola)

A escola é uma instituição organizada em torno de suas relações conflituosas e heterogêneas. Disso pontua-se que a autoridade constituída e instituída nela, depende das forças que na escola estão dispostas na prática discursiva que provoca outro acontecimento discursivo que é a autonomia.

A autonomia de forma geral é definida como: 1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias (FERREIRA, 2000, p. 77). No senso comum ter autonomia é poder se manter com a sua própria renda. Está relacionada como o sujeito se “manda” situado ao sistema vigente das leis em determinado território.

O acontecimento discursivo da autonomia nas condições de produção escolar remete ao sistema de Leis e de costumes que se firmaram na escola ao longo do percurso histórico. Os sentidos de autonomia assim como os de autoridade, também mudam de acordo com a historicidade e de acordo com o sujeito que discursiviza, assim, os sentidos de autonomia se constroem no discurso na/da escola nas ações da luta de classes. Vejamos alguns trechos:

- (19) “Para mim autonomia é quando tenho a liberdade de agir conforme meu ponto de vista”. (F02,CP2,Q08)
- (100) “Sim, existem práticas na escola que são instrumento de controle, “sempre foi feito assim”. (F07,P2,Q22) (98) “Em reuniões na escola uma pequena parte expressa sua ideias. Eu não sei dizer se é por constrangimento ou insegurança no que vai dizer”. (F07,P2,Q20) (97) “Não acredito que haja reivindicação pela autonomia na escola, acredito que haja pouca reflexão por parte dos professores do termo autonomia”. (F07,P2,Q19)
- (94) “A autonomia do professor na escola é relativa, porque ao mesmo tempo que o professor pode exercer o que ele prefere, tem também que seguir “receitas”. (F07,P2,Q11)
- (92) “Entendo por autonomia quando pode fazer escolhas dentro da legalidade. Penso que a autonomia do professor pouco é exercida”. (F07,P2,Q08)
- (82) “O professor tem autonomia dentro da sala de aula, a coordenação ou a direção não interferem nas atividades do professor dentro de sala”. (F06,D2,Q08)
- (73) “Há uma luta para que a autonomia na escola não fosse tão relativa”. (F05,D1,Q19)
- (71) “O professor é dotado de conhecimento e isso permite a ele ter autonomia em relação ao conteúdo ministrado”. (F05,D1,Q14)
- (43) “A autonomia do professor na escola igualmente depende da legislação pertinente”. (F03,CP1,Q11)
- (45) “Quanto ao professor possuir autonomia em relação às atividades pedagógicas, elas estão atreladas ao P. P. P. da escola”. (F03,CP1,Q14)
- (47) “Não considero que haja práticas que são usadas como instrumento de controle sobre a posição crítica do professor, não há um controle do procedimento pedagógico em si, o que há é o cumprimento da legislação pertinente”. (F03,CP1,Q22)
- (67) “Autonomia do professor está no ato de poder decidir sem consultar outrem”. (F05,D1,Q10)
- (68) “O professor tem sua autonomia assegurada desde que não exceda o que é legal e determinado por lei”. (F05,D1,Q11)
- (40) “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”. (F03,CP1,Q08)
- (28) “Um professor no cargo de diretor nem sempre pode usar de autonomia, precisa seguir normas da SED (SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO)”. (F02,CP2,Q17)
- (31) “Sobre as práticas na escola de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor, acredito que não haja nenhuma forma de coação, apenas de orientação”. (F02,CP2,Q22)

(39) “Na minha escola há uma autonomia relativa”. (F03,CP1,Q08)

(20) “Na minha escola o professor sempre teve direito no seu fazer pedagógico só é aconselhado se transgride normas regulamentadas”. (F02,CP2,Q08)

(22) “Autonomia são conquistas”. (F02,CP2,Q10)

Em, (19) “Para mim autonomia é quando tenho a liberdade de agir conforme meu ponto de vista”, (22) “Autonomia são conquistas”, (92) “Entendo por autonomia quando pode fazer escolhas dentro da legalidade e (67) “Autonomia do professor está no ato de poder decidir sem consultar outrem”, a relação conflituosa da luta de classes é mostrada na definição de autonomia. A definição da palavra deriva entre o que é permitido pelas leis e o que é amparado pelo “bom senso” construído pelo tempo pelas práticas sócias dos grupos.

A definição da palavra pelo dicionário apenas se dá em um parâmetro de argumentação enquanto que os sentidos que ela passa a tomar nos discursos (re) direcionam e torna-se relevante relacioná-la com outros discursos, para que se apreenda pelo menos um sentido da definição de autonomia na escola.

Para as posições-sujeito (19), (22), (92) e (67) que estão em papéis sociais distintos, a definição transita em discursos que estão em constante instabilidade, “todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2002).

Os enunciados estão em relação de paráfrase enquanto: “autonomia é poder decidir”, porém se distanciam quando cada sujeito revela de onde discursiviza, ou seja, de sua posição-sujeito, porque os enunciados estão em relação de polissemia, pois o sujeito tem uma autonomia de acordo com a posição que ocupa na escola. O sujeito mostra que para a sua posição, a autonomia tem uma definição específica, devida a situação de hierarquia presente na escola e isso é reflexo do que é na sociedade. Observada pelo ponto de vista da luta de classes, segundo Marx (1847, no 1º capítulo de O Manifesto), a sociedade se define assim “a história de todas as sociedades até os nossos dias não foi senão a história das lutas de classes”.

Ao aproximar-se do discurso do Estado, o enunciado (92), que é o enunciado da posição sujeito professor, “Entendo por autonomia quando pode fazer escolhas dentro da legalidade”, está em situação de paráfrase com o Art. 206 da Constituição Federal, “Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”, essa posição esclarece que a autonomia do sujeito é regida pelas leis e não pela própria vontade do sujeito. Entendemos que ao falar no objetivo específico sobre a autonomia, ou seja, o sujeito decidir pela própria vontade, a posição sujeito professor produz os efeitos de sentido da “falta de autonomia”. Na escola, o

sujeito professor não é autônomo. A lei diz o que é permitido ao professor. Apreendemos que o discurso é nomeado pelo próprio professor que diz: “o professor só pode fazer o que a lei permite”.

Partindo para a prática discursiva de autonomia na escola, no enunciado, (73) “Há uma luta para que a autonomia na escola não fosse tão relativa” e (39) “Na minha escola há uma autonomia relativa”, as posições sujeito distintas buscam na palavra “relativa”, adjetivo (categoria de discurso), para argumentar que a autonomia na escola vem limitada por parâmetros, e “relativo” é que indica relação; referente. Ou ainda, a palavra relativismo: doutrina que faz depender, a verdade do indivíduo, ou do grupo, ou do tempo e lugar”, assim, a autonomia é cerceada, tem-se a impressão que ela não se efetiva, há um senso comum de “fazer de conta que se é autônomo”.

De acordo com os enunciados (73) e (39), verifica-se pelo efeito de sentido que o sujeito na escola tem autonomia limitada por fatores ligados à instituição escola dependendo do papel social que ocupa. Dessa maneira, observa-se que os sujeitos “são interpelados de modo a produzir efeitos de sentido pela ideologia por meio das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1988, p. 161), e explicitam que a prática discursiva de autonomia na escola é historicamente marcada pelo tempo, espaço e sujeito na prática discursiva, ou seja, “é definida nas condições de produção até o presente momento, segundo o que já foi experimentado a respeito da autonomia por determinado papel social”.

Em (94) “A autonomia do professor na escola é relativa, porque ao mesmo tempo que o professor pode exercer o que ele prefere, tem também que seguir “receitas”, (92) “Entendo por autonomia quando pode fazer escolhas dentro da legalidade. Penso que a autonomia do professor pouco é exercida” e (82) “O professor tem autonomia dentro da sala de aula, a coordenação ou a direção não interferem nas atividades do professor dentro de sala”, parafraseiam-se os discursos: o professor ministra o conteúdo que está especificado nos Parâmetros Curriculares. Assim, apreende-se que há um controle do aparelho ideológico de estado sobre a escola que segundo Althusser (1985, p. 80), prossegue com o ideal capitalista para formar socialmente o “assujeitado” (ORLANDI, 2002), dessa maneira,

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia, aonde os professores, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas pelos pais conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade

adulta pelo seu exemplo, conhecimento, literatura e virtudes libertárias. (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

Entende-se pelos enunciados (94), (92) e (82) que o sujeito professor tem uma função específica dentro da escola que é de seguir o que orienta, direciona os PCN, com relação ao que é esperado do sujeito em sua prática social e manter a ideologia da sociedade vigente. Segundo (ALTHUSSER, 1985, p. 80), “a inculcação” é feita pelos grupos sociais através dos saberes variados; sendo assim, a maioria dos professores não sabe que reproduzem a sujeição, não questionando e mantendo a escola como aparelho ideológico principal.

Outra observação necessária é o funcionamento da língua que sempre está nas condições de produção do discurso. Nos enunciados aparecem proposições “de pequenas porções” de discursos que sugerem que nas instituições a posição de quem manda e de quem obedece, já estão estabelecidas e produzem no interdiscurso efeitos de sentido. Sobre as práticas de controle do discurso institucionalizado é preciso observar as pistas deixadas nos enunciados, como por exemplo, as aspas em expressões que parecem ser sem “intenção”.

Dessa maneira, em (100) “Sim, existem práticas na escola que são instrumento de controle, “sempre foi feito assim”, (98) “Em reuniões na escola uma pequena parte expressa sua ideias. Eu não sei dizer se é por constrangimento ou insegurança no que vai dizer” e (97) “Não acredito que haja reivindicação pela autonomia na escola, acredito que haja pouca reflexão por parte dos professores do termo autonomia”, os sujeitos recorrem à historicidade para justificar a sujeição do professor. O sujeito enuncia que a postura do professor foi e é de passividade e, assim, o professor não se posiciona com o direito de se dirigir autônomo, para justificar, o sujeito recorre à aspas em seu enunciado, deixando marcas de que há, sim, um controle sobre o professor e se ele deixar “pistas” de que está contrariado com a sua situação de assujeitado poderá ser coagido, ou seja, isolado do grupo. O professor não é dono de seu trabalho, mas não pode dizer que não concorda com o discurso vigente. Apreendemos que o sujeito entra no discurso.

Outro indício de que o professor é expropriado de seu trabalho é pelo efeito de sentido do dizer “em reuniões na escola uma pequena parte expressa sua ideias”, há nesse enunciado marcas de sentimento de inferioridade, de impotência, sentimento de que “nada que for dito será levado em consideração”, ou ainda “é assim mesmo... nada mudará”. Há no discurso

marcas de “simplificação de conduta”, ou seja, deve-se obedecer sem questionar. Observa-se no discurso do professor: “em reuniões na escola uma pequena parte expressa suas ideias”...; outra resposta para a pergunta: por que o sujeito passa a vida inteira na escola e não transforma a sociedade? Porque o sujeito não compreende o funcionamento da sociedade como um todo, ou seja, um processo de vinculação de prática social entre a política, o social, o econômico e o conhecimento científico. O sujeito, na escola, ou mesmo, nos outros espaços sociais produz “efeitos de sentido” da/na ideologia da sociedade capitalista.

A materialidade do discurso de assujeitamento na autonomia na escola é construída pelos sujeitos quando interpelados na língua materializada historicamente, portanto a autonomia nos segmentos na/da escola é ausente, a autonomia é controlada pelo sistema de hierarquia institucional do Estado nos moldes da sociedade vigente que “cria a ilusão de que o sujeito pode escolher através da autonomia que é uma contradição, pois faz do sujeito livre e ao mesmo tempo submisso” (ORLANDI, 2002, p. 50).

Em contrapartida, em (71), “O professor é dotado de conhecimento e isso permite a ele ter autonomia em relação ao conteúdo ministrado”, a posição-sujeito diretor discursiviza sobre a autonomia recorrendo ao discurso de que a profissão de professor é detentora de conhecimento, ou seja, ele tem o poder e o conhecimento, está autorizado para “realizar” a discursiva do que está previsto nos documentos que autorizam a escola a ser autônoma. E isso proporciona autonomia em relação ao conteúdo ministrado, especificamente ao conteúdo.

Há nesse enunciado um contra ponto ao discurso da LDB Art. 61. A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Parafraseando o discurso da LDB “a formação do professor deve ser de qualificação”, (ALVES, 2004, p. 245), para que possa proporcionar ao aluno a praticar a pesquisa, ciência, política e economia.

Já no discurso (71), sobressai uma formação de professor pela especialização que fragmenta o conhecimento, ou seja, o professor “passa o conteúdo” aos alunos, é uma construção histórica da imagem do professor, de um profissional com conhecimento limitado e que lhe dá autonomia apenas sobre o conteúdo a ser ministrado.

Assim, apreende-se que mesmo documentado, o discurso da LDB na prática discursiva da escola não se efetiva devido a fatores históricos, recorre-se a Rodrigues (2011, p.53), para

justificar que na sociedade vigente o discurso documentado, que é todo documento que traz descrita na lei, fica na maioria das vezes somente na construção da enunciação, não se efetiva, pois o direito na prática social depende das condições de produção. Para exemplificar, pode-se citar o problema em se custear a substituição de um professor, para que o mesmo possa fazer um curso de Pós-Graduação em horário de aula, já que o professor precisa trabalhar além de vinte horas semanais para poder ter um salário razoável. Não é possível adequar a prática discursiva dos documentos à prática discursiva da escola. Porque, também, não é possível, até o atual momento histórico, mudar a prática discursiva da classe dominante que “não tem a intenção” de promover a prática discursiva do sujeito de transformar a sociedade.

Em, (43) “A autonomia do professor na escola igualmente depende da legislação pertinente”, (45) “Quanto ao professor possuir autonomia em relação às atividades pedagógicas, elas estão atreladas ao P. P. P. (Projeto Político Pedagógico), da escola” e (47) “Não considero que haja práticas que são usadas como instrumento de controle sobre a posição crítica do professor, não há um controle do procedimento pedagógico em si, o que há é o cumprimento da legislação pertinente”. Os enunciados estão em relação de paráfrase se considerar o discurso de que a legislação regula as ações construindo assim os sentidos de que as Leis são necessárias para se manter “a ordem e o progresso da educação”.

Apreende-se, assim em (68) “O professor tem sua autonomia assegurada desde que não exceda o que é legal e determinado por lei”, (40) “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar” e (28) “Um professor no cargo de diretor nem sempre pode usar de autonomia, precisa seguir normas da SED (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO)”, que os enunciados mostram que há muitos documentos que regularizam a autonomia no processo de condições de produção escolar e esse fator produz efeitos de sentido de que essa variedade e hierarquização das leis no ambiente escolar provocam no sujeito um “medo”, porque tudo na escola é normatizado e fiscalizado por instâncias superiores, entende-se que o professor é cerceado por leis que o direcionam e punem. Por outro lado, produz o efeito de sentido de que com o passar do tempo, com as novas tecnologias, o professor pode ser mais “livre” na produção do conhecimento para o seu aluno. Assim, o professor poderia deixar de ser “alienado” pela ordem do discurso do capitalismo. Para que isso não aconteça, é preciso criar mais discursos institucionalizados, como é o caso do P. P. P. que é um documento baseado em outros, já mencionados, mas que produz o efeito de sentido da “autonomia”, pois é construído dentro de cada escola.

Os efeitos de sentido de um número maior de documentos que descrevem as leis hierarquicamente sugerem a “desestabilização” dos discursos de autonomia nas condições de produção escolar, ou seja, quanto mais leis são criadas, novos discursos se rompem e nas condições de produção da escola cristalizam-se, porque ela é o reflexo da sociedade. Esses novos discursos são demandas que surgem devido à pressão social do fluxo histórico do sujeito. Como exemplo, recorre-se ao discurso da Constituição Federal em relação à Educação Art. 206 de 1988 e o discurso da Lei nº 9.394, de 1996, Art. 3º. Há um dimensionamento maior das “regras” de um documento para o outro, a cristalização desses discursos se efetiva ou não, esse é um fator de condições de produção na/da escola que envolve a língua, a história e o sujeito constituído nela.

Em, (31) “Sobre as práticas na escola de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor, acredito que não haja nenhuma forma de coação, apenas de orientação” e (20) “Na minha escola o professor sempre teve direito no seu fazer pedagógico só é aconselhado se transgredir normas regulamentadas”, os enunciados convergem a uma estrutura a cerca da autonomia do professor: “orientação” e “aconselhado”, apreende-se os efeitos de sentido que a imposição hierárquica se (re) configurou através de discursos que implicam mais responsabilidades, mas de uma forma a manter a submissão por meio do discurso do convencimento, como por exemplo, “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”, (LDB, Art.3º). O professor “é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”, (ORLANDI, 2002).

Pensado de outra forma, o professor é autônomo se os objetivos não forem alcançados em sua totalidade. O professor é responsabilizado pelo fracasso de seus alunos, enquanto a sua autonomia é inexistente, o professor é pressionado por todas as instâncias sociais a obter bons resultados, como por exemplo: o bom desempenho nas Olimpíadas de Língua Portuguesa ou de Matemática, concursos estaduais ou municipais de produção escolar e também na Prova Brasil, elaborada pelo INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais) que avalia o 9º ano e o 3º ano, independente das condições de trabalho que vivencia nas escolas públicas.

A posição-sujeito professor é discursivizada por seus pares com a imagem da perda da importância do papel social que foi acontecendo com o passar do tempo e a modificação das relações sociais. Assim, presencia-se o enfraquecimento do valor do conhecimento e verifica-se que a maior parte dos sujeitos envolvida no processo de ensino aprendizagem produz e

reproduz um conhecimento rarefeito, que o professor pesquisa pouco porque está inserido em uma prática social de trabalho “manufatureiro”, (ALTHUSSER, 1985, p. 80 – 81).

A simplificação do trabalho exige pouco dos sujeitos, o princípio e o fim da Educação são “o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, (LEI nº 9.394, de 1996, Art. 2º), entende-se do discurso que para desempenhar funções simples não precisa ter conhecimento amplo para o entendimento da sociedade enquanto forma política e econômica, porque se assim fosse, o sujeito poderia revoltar-se contra a elite dominante.

3.5. A relação entre autoridade e autonomia

- (23) “Cada professor com autoridade tem autonomia”. (F02,CP2,Q12)
 (24) “Outros têm mais autonomia que autoridade”. (F02,CP2,Q12)
 (26) “Sobre o professor possuir autonomia em relação a suas atividades pedagógicas, cada professor é um e a ele pertence sua metodologia e processo avaliativo”. (F02,CP2,Q14)
 (42) “O professor tem a sua autonomia baseada em legislação, daí o limite de sua autoridade”. (F03,CP1,Q10)
 (44) “Quanto ao professor possuir mais autoridade ou mais autonomia na escola é nem tanto o mar, nem tanto a terra, há um equilíbrio”. (F03,CP1,Q12)
 (45) “Quanto ao professor possuir autonomia em relação às atividades pedagógicas, elas estão atreladas ao P. P. P. da escola”. (F03,CP1,Q14)
 (60) “A autoridade na escola é relativa, pois não temos autonomia para exercer sobre tudo”. (F05,D1,Q02)
 (64) “Na nossa escola a autonomia é relativa porque somos subordinados a instâncias maiores”. (F05,D1, Q08)
 (69) “Acredito que o professor é mais autoridade do que autonomia”. F05,D1,Q12)
 (85) “O professor tem mais autonomia, pois a autoridade principalmente com os alunos vem diminuindo”. (F06,D2,Q12)
 (95) “O professor possui mais autonomia, porque a autoridade, ele pode ir construindo com os estudantes no decorrer do tempo”. (F07,P2,Q12)
 (112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”. (F08,P1,Q21)

Em, (23) “Cada professor com autoridade tem autonomia”, ao analisar o enunciado verifica-se que para a posição que enuncia, a autoridade do professor é que determina a sua autonomia. Entende-se que é o professor que não tem autoridade sobre seus alunos, já que a autoridade nas condições de produção escolar ocorre no processo hierárquico, não tem autonomia. Ainda, pela expressão “cada”, tem-se a marca da posição que o sujeito ocupa socialmente. Assim, a posição que não tem autoridade fica excluída do grupo que tem

autonomia, simbolicamente seria a “política” da marginalização do professor que não se faz autoridade.

Em, (24) “Outros têm mais autonomia que autoridade”, os efeitos de sentido da relação entre autonomia e autoridade são construídos a partir das condições de produção específicas em que estão inseridos os sujeitos. O pronome indefinido “outros” é intensificado pelo uso do advérbio “mais” (categoria de discurso), para enfatizar que “outros” possuem autonomia, pode sugerir que as diferentes classes sociais que estão presentes nas relações sociais da escola tenham também privilégios dentro da escola, são relações marcadas pelo poder discursivo da posição-sujeito.

Já em, (26) “Sobre o professor possuir autonomia em relação a suas atividades pedagógicas, cada professor é um e a ele pertence sua metodologia e processo avaliativo”, o sujeito enuncia que o processo de construção da autonomia passa pela autoridade que o professor tem em sua metodologia. O método é que proporciona ao sujeito professor a autonomia que lhe dá autoridade em se responsabilizar pelo processo de ensino-aprendizagem.

Em, (42) “O professor tem a sua autonomia baseada em legislação, daí o limite de sua autoridade”, (44) “Quanto ao professor possuir mais autoridade ou mais autonomia na escola é nem tanto o mar, nem tanto a terra, há um equilíbrio” e (45) “Quanto ao professor possuir autonomia em relação às atividades pedagógicas, elas estão atreladas ao P. P. P. da escola”, os enunciados estão em relação de paráfrase: a autoridade do professor é tão controlada quanto a sua autonomia pelo sistema de sociedade existente. A relação entre autoridade e autonomia do professor é de equivalência, os grupos sociais são “interpelados pela ideologia” (PÊCHEUX, 1988, p.146), as relações são conflituosas no âmbito do poder discursivo e, para perdurar a equivalência da autonomia e da autoridade do professor, existem as Leis que regem as condições de produção escolar.

No enunciado (44) a referência ao controle sobre essa relação entre autoridade e autonomia é feita com a expressão simbólica “nem tanto o mar nem tanto a terra”, o professor não tem a posse de sua “terra” para nela plantar o que acredita que daria bons frutos. Segundo a posição coordenador pedagógico, o professor deve ser direcionado, não pode “possuir”, deve ser o empregado que recebe o salário para exercer a sua função, deve haver o “equilíbrio” entre possuir autoridade ou autonomia, porém o verbo “possuir” é transitivo direto, pela ordem sintática, exige um complemento, assim, entende-se que o sujeito professor

“não possui autoridade/autonomia na escola”, já que o complemento do verbo, autoridade ou autonomia, são excluídos pelo uso de “nem” conjunção coordenativa (categoria de discurso), com a ideia de adição.

Em, (60) “A autoridade na escola é relativa, pois não temos autonomia para exercer sobre tudo” e (64) “Na nossa escola a autonomia é relativa porque somos subordinados a instâncias maiores”, a posição enuncia-se de uma classe social desfavorecida pela ordem de hierarquia que foi estabelecida pelas condições de produção escolar. Ao analisar os verbos “temos” e “somos” (categoria de discurso) que se apresentam no presente do indicativo, verifica-se que o sujeito se inclui na ação de ter uma autonomia delimitada pela autoridade de hierarquia Estatal. Mediante o exposto compreende-se que o sujeito se mostra passivo e que essa passividade é que garante a aceitação dele diante do grupo, pois as condições de produção da escola são excludentes, refletem as relações sociais como um todo.

Já em (69) “Acredito que o professor é mais autoridade do que autonomia”, na memória discursiva do sujeito estão marcados os efeitos de sentido da autoridade do professor como “gerenciador de crises”, “alguém que dá ordens” “alguém que tem que fazer-se obedecer” e que a relação entre autoridade e autonomia segundo a posição dele é algo que faz só pelo fazer-se obedecer e que o outro lado do efeito de sentido de poder guiar-se não é possível construir.

Em contrapartida em, (85) “O professor tem mais autonomia, pois a autoridade principalmente com os alunos vem diminuindo” e (95) “O professor possui mais autonomia, porque a autoridade, ele pode ir construindo com os estudantes no decorrer do tempo”, os enunciados convergem para a relação parafrástica de que na prática discursiva, o professor é autônomo e não é autoridade.

Nos enunciados (85) e (95) há marcas de que a autoridade do professor não é mais reconhecida pelos alunos dentro da construção histórica do papel social de professor nas condições de produção escolar, ou seja, o aluno não reconhece no cotidiano escolar do professor e dos outros sujeitos envolvidos nas práticas sociais, a importância da posição-sujeito professor. Nos enunciados (85) e (95) pode-se inferir que em “vem diminuindo” e “no decorrer do tempo” a autoridade do professor sofreu a ação pedagógica que ela mesma, pela sua forma tradicional deveria impor a escola desde o início representou coerção também na posição-sujeito professor.

É importante nomear os poderes coercivos na/da escola disciplinar, resistir, discriminar, punir e excluir que, de certa forma, desde o início de sua formulação estiveram presentes nas ações pedagógicas das condições de produção da escola, porém houve uma “ruptura” (PÊCHEUX, 2002, p.56), e esse poder discursivo de violência voltou-se contra o professor.

O contrato da boa convivência foi quebrado diante de novas demandas sociais como (re) configuração da família, práticas sociais de consumo e práticas sociais culturais que foram surgindo e, em decorrência disso, o sujeito precisa praticar, agir conforme as práticas discursivas para ser aceito no grupo ao qual quer continuar a pertencer.

Em (112), “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”, para o sujeito-professor autoridade e autonomia são inerentes para o professor que planeja as aulas. Assim, o professor que se organiza, estuda e evidencia uma prática discursiva de independência pedagógica, revela autoridade.

Pelo exposto, a autoridade do professor é construída através da qualificação de seu trabalho, pela consciência política que o professor pratica para a compreensão das relações discursivas que passam pelas condições de produção escolar. Entretanto, o sujeito que discursiviza desconsidera que a prática discursiva do sujeito professor é atravessada por outros discursos e o principal discurso é o capitalista que apresenta uma ideia de que o sujeito é que escolhe suas condições de vivência, mas observa-se que o sujeito é ensinado a aceitar sua condição de “assujeitado” (ORLANDI, 2002, p. 50), desde a infância permanecendo assim submisso.

Apreende-se então, que o professor não tem uma nova prática discursiva sobre autoridade e autonomia. O sujeito professor reproduz os efeitos de sentido de qualificação do trabalho para tentar anular os discursos que vêm da sociedade sobre a autoridade do professor. Se continuarem as condições de produção e reprodução da divisão do trabalho existente, na sociedade atual, o professor continuará a ser objeto de controle social, pois a escola é excludente na medida em que oferece o mínimo de conhecimento com a exclusão da reflexão política. Assim, para se praticar todos os dias a cidadania, é preciso que a escola universal, que assegura um conhecimento aprofundado e ensina a refletir a sociedade, seja igualitária e que se cumpra a lei de ensinar arte, ciência, costumes e política. Tudo isso, ao longo da vida do sujeito pode direcionar para a ruptura de uma sociedade também igualitária.

3.6. Discurso sobre a valorização do professor

É relevante que se reflita sobre a prática discursiva de valorização do professor na sociedade atual. Na prática discursiva materialista do senso comum e limitado na/da visão da sociedade, valorização é a remuneração que o profissional recebe na conclusão de um mês trabalhado desempenhando a sua função. A palavra “valor” tem vários “efeitos de sentido” dicionarizados como “1. Valentia 2. Qualidade que faz estimável alguém ou algo; valia. 3. Importância de determinada coisa; preço, valia. 4. Legitimidade, validade. 5. Significado rigoroso de um termo” (FERREIRA, 2000, p.701).

É com os muitos sentidos que se pratica a discursividade da palavra valorização pelas posições que enunciam sobre o valor do professor construído historicamente. Nas condições de produção variadas, a imagem do professor é construída de forma contraditória.

A contradição da imagem valorizada do professor surge do senso comum “professor ganha bem e não faz nada”, “o professor não tem domínio de sala de aula”; por outro lado “o professor faz capacitação em horário de serviço”, “o professor tem todo o apoio para desempenhar o seu trabalho”⁵.

Na LDB (1996), no TÍTULO VI: dos profissionais da educação o artigo 67, deixa explicitado quais são as formas de valorização do professor, seguem algumas: Art. 67. II- “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, também, V - “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, assim como VI- “condições adequadas de trabalho”.

Nesse sentido, entende-se que o discurso normatizado de valorização do professor é defendido pelo Estado e amparado legalmente. No entanto, não significa que o discurso seja efetivado, pois o mesmo está inserido no contexto histórico e nas condições de produção do discurso, conceituadas por Pêcheux (1988, p. 160). Dessa forma “o que se diz é determinado pela conjuntura dada a partir de uma posição determinada pela luta de classes”. Assim a reformulação dos discursos permite também reformulação dos sentidos, o que está na Lei nem sempre se “significa” (ORLANDI, 2002, p.53), como deveria.

⁵ São os “dizeres” do cotidiano estabilizados ou não pela prática discursiva dos sujeitos nos espaços sociais. Não são fontes de sentidos, mas permitem o registro do dizer social marcado na história.

Por outro lado, há no discurso do Estado uma parte, que na prática discursiva da escola, se efetiva como discurso normatizado, porém é praticado como um “costume” que faz parte do cotidiano da escola, o discurso que delega poderes à escola. A Lei “diz” diretamente para a escola no Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; São as imagens que resultam das projeções dos sujeitos que estão inscritos na sociedade, são as formações imaginárias que constituem as diferentes posições. O discurso do Estado produz efeitos de sentido de que a hierarquia na escola são “os olhos do Estado” no cumprimento do discurso normatizado. Ao mesmo tempo, produz efeitos de sentido de que “com ao funcionamento perfeito das engrenagens da escola, o aluno e futuro operário do sistema capitalista estará pronto para oferecer a mão de obra para o trabalho”. Este é o objetivo do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, serão analisados os enunciados que direcionam “pistas” sobre como é visto o professor em seu papel social, se é valorizado ou não.

- (03) “Na minha opinião o professor em geral é totalmente desvalorizado pelo poder público”. (F01,M2,Q06)
- (04) “Algumas vezes o professor é desvalorizado até pelos próprios pais, educação começa em casa e termina na escola”. (F01,M2,Q06)
- (30) “Em reuniões os professores expressam suas opiniões, respeitamos muito o direito de expressão, aceitá-las é que depende de estudo caso a caso”. (F02,CP2,Q20)
- (46) “Em reuniões os professores expressam suas ideias de forma livre, não há pressão ou coação para que se exerçam as ações livremente”. (F03,CP1,Q20)
- (47) “Não considero que haja práticas que são usadas como instrumento de controle sobre a posição crítica do professor, não há um controle do procedimento pedagógico em si, o que há é o cumprimento da legislação pertinente”. (F03,CP1,Q22)
- (54) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado como autoridade sempre”. (F04,M1,Q16)
- (80) “Na nossa escola, se algum aluno desrespeitar o professor, ele o encaminha para a coordenação a qual efetuará a penalidade, se for o caso”. (F06,D2,Q06)

Em (03), “Na minha opinião o professor em geral é totalmente desvalorizado pelo poder público”, ao discursivizar, a posição-sujeito mãe revela que a profissão de professor foi banalizada. A posição-sujeito atribui a responsabilidade pela desvalorização do professor ao “poder público” que pode ser resumido como governo ou pela sociedade em geral.

É importante marcar algumas situações em que o professor é desvalorizado, pela violência verbal que sofre por parte de alunos; pelo descaso que o aluno faz da presença do professor quando está ministrando aula, pela observação do tratamento do aluno para com o professor e do tratamento que os outros segmentos da sociedade dão ao professor, portanto a mãe explicita o que é fato. O professor sofre violência no seu atual papel social e essa violência é resultado do processo sócio-histórico da profissão de professor pela sociedade.

O discurso da posição-sujeito mãe entra em contradição com o discurso do Estado, uma vez que o Estado “assegura condições de trabalho adequadas ao professor” através das leis, novos efeitos de sentido são criados, pois não fica claro o que “são condições de trabalho adequadas”. Ser agredido verbalmente, ser ignorado, não ter materiais básicos como giz, apagador e quadro em boas condições de uso, não ter salas arejadas com um número menor de alunos, não ter o “apoio” do dirigente escolar para fazer um boletim de ocorrência para responsabilizar a família de uma criança ou adolescente que o ameaça. São práticas discursivas que parecem ser consideradas práticas de condições de trabalho adequadas, visto que é o que está acontecendo na prática discursiva da escola contemporânea, “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” (PÊCHEUX, 2002, p. 56), e isso possibilita a reflexão sobre qual é a geração de sujeitos que surgem dos discursos que circulam.

Apreende-se com “totalmente” advérbio (categoria de discurso), que a ênfase do fato, que vem em seguida “desvalorização”, para o sujeito pode ser considerado uma quebra de contrato de boa convivência entre os membros da escola, isso sugere para o sujeito, outros sentidos de falta de autoridade da sociedade com as gerações que estão se formando.

No enunciado, (04) “Algumas vezes o professor é desvalorizado até pelos próprios pais, educação começa em casa e termina na escola”, a posição-sujeito discursiviza que a autoridade da família foi se perdendo, e isso provocou a desvalorização do professor. A família representa na sociedade uma estrutura desestabilizada que assim como a escola sofre os efeitos de sentido da (re) configuração de autoridade. São pais inseguros com uma carga horária de trabalho excessiva que se sentem culpados pela ausência em casa com os filhos, ou ainda, pais que têm filhos sem ter uma estrutura psicológica e material que possam ensinar, cultivar o diálogo e dar a atenção devida aos filhos.

Desse modo, com a família desestabilizada, que seria a transformação da família ou pela ausência dos pais na educação dos filhos, ou ainda, pela educação mais “liberal”, com

valores reformulados discursivamente que cabe à escola como instituição do Estado, receber o sujeito para ensinar as regras de boa convivência. No entanto, o trabalho com significado na educação de prática discursiva de respeito, ética, conhecimento e o próprio amor entre as pessoas fica superficial e até mesmo inexistente pelas condições de produção escolar e a falta de perspectiva de futuro que muitos alunos trazem para a escola, porque não veem sentido prático em estudar.

Em (30), “Em reuniões os professores expressam suas opiniões, respeitamos muito o direito de expressão, aceitá-las é que depende de estudo caso a caso”, a posição de coordenador pedagógico enuncia que a posição que lhe confere seleciona e permite a circulação dos discursos na escola. A posição coordenador não aceita o discurso do outro é o discurso de resistência ao discurso outro. Assim, apreende-se que a valorização das ações do professor não acontece, porque para os discursos circularem é preciso permissão, o que fica explícito, o discurso fica na enunciação, pois há uma hierarquia historicamente construída pelas duas posições-sujeito (coordenador – professor).

Já em, (46) “Em reuniões os professores expressam suas ideias de forma livre, não há pressão ou coação para que se exerça as ações livremente”, a posição-sujeito (CP1), enuncia que há uma valorização do professor, pois ele pode expressar-se e utiliza o adjetivo “livre” (categoria de discurso) para ratificar que na escola não há pressão sobre as ações do professor.

Em (47), “Não considero que haja práticas que são usadas como instrumento de controle sobre a posição crítica do professor, não há um controle do procedimento pedagógico em si, o que há é o cumprimento da legislação pertinente”, enquanto discurso de valorização, percebe-se que os profissionais da educação não são valorizados, não há uma preocupação com a saúde desse profissional. O discurso é institucionalizado, é um jogo de forças. O coordenador é resistente, reivindica a sua posição sujeito no discurso “ele comanda”. Há uma preocupação com formações do capitalismo, como gerar renda maior, preocupação com o desenvolvimento da indústria, da ciência e não há preocupação com o executor das tarefas da sociedade. No enunciado (47) fica explícita a ordem capitalista, “na sociedade capitalista, as questões são de Direito” (ORLANDI, 2012, p.144).

Em, (54) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado como autoridade sempre” e (80) “Na nossa escola, se algum aluno desrespeitar o professor, ele o encaminha para a coordenação a qual efetuará a penalidade, se for o caso”, os enunciados estão em relação de paráfrase de que as relações de valorização na escola não são

de sujeito para sujeito e sim de posição-sujeito. O “sujeito de direito” (ORLANDI, 2002), é controlado pela sua autonomia, é observado no seu cotidiano e ensinam a ele comportamentos considerados corretos pela sociedade, é a partir de então que o sujeito é valorizado. Nas condições de produção escolar reproduz-se a ordem da sociedade, o sujeito não deve ser passivo, mas é levado a compreender que se não seguir os valores da elite será marginalizado e isso é delegado a todas as relações sociais que são espelhadas na escola. Nos enunciados a seguir a construção dos sentidos é entorno dos discursos de crítica ao professor. São os “efeitos de sentido” da marginalização do sujeito professor.

3.7. Discurso de crítica ao professor

- (40) “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”. (F03,CP1,Q08)
- (41) “A autoridade do professor para mim é o controle da disciplina e a organização da classe”. (F03,CP1,Q09)
- (50) “A autoridade do professor muitas vezes tem que ser engolida”. (F04,M1,Q10)
- (75) “O professor é uma autoridade, mas nem sempre faz valer a sua autoridade”. (F05,D1,Q21)
- (83) “Autoridade do professor seria o respeito que ele tem que ter das suas turmas”. (F06,D2,Q09)
- (89) “Grande parte dos docentes, ao meu ver, preferem usar somente dos meios legais para exercer a sua autoridade, no entanto posso dizer com tranquilidade que existe professor nesta unidade escolar que buscam outras alternativas como: convencer”. (F07,P2,Q05)
- (97) “Não acredito que haja reivindicação pela autonomia na escola, acredito que haja pouca reflexão por parte dos professores do termo autonomia”. (F07,P2,Q19)
- (98) “Em reuniões na escola uma pequena parte expressa sua ideias. Eu não sei dizer se é por constrangimento ou insegurança no que vai dizer”. (F07,P2,Q20)
- (99) “Vejo o professor em relação a autoridade alguns rígidos demais, outros mais convincentes. Sim acho que há uma distancia entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente, porque a palavra professor automaticamente representa para o aluno uma autoridade, no entanto este nem sempre consegue exercer sua autoridade”. (F07,P2,Q21)
- (105) “Alguns professores tem a capacidade da autoridade através do conhecimento do conteúdo e do seu planejamento, porém outros se perdem através do seguinte pensamento: “Eu sei de cabeça o conteúdo”. (F08,P1,Q05)
- (109) “Não acredito que a autoridade do professor esteja ligada ao cargo, é aquilo que já escrevi, todos devem ter um objetivo comum na escola, pois a autoridade de cada ator aparece automaticamente”. (F08,P1,Q17)
- (112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”. (F08,P1,Q21)
- (108) “O professor encontra dificuldade de trabalhar com alunos que não concordam ou não aceitam as normas impostas pela escola, com isso muitas vezes atrapalha a aula e coloca a autoridade do professor em dúvida”. (F08,P1,Q13)

(104) “Na minha escola a autoridade é seguida mais ou menos, porque muitos daqueles que recebem ordens sejam professores ou mesmo os alunos não compartilham da idéia de que organização e ética deve prevalecer”. (F08,P1,Q04)

(27) “Autoridade não tem sexo, compete aquele que sabe se posicionar”. (F02,CP2,Q15)

Em (40), “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”, apreende-se do enunciado que nas condições de produção do sujeito coordenador o professor receberá críticas se não seguir a lei que rege as condições de produção da prática discursiva desse sujeito, então o professor será aceito pelo outro diante do cumprimento da lei, o “bom professor é o seguidor da ideologia (PÊCHEUX, 1988 p.160), do grupo”.

Em, (41) “A autoridade do professor para mim é o controle da disciplina e a organização da classe”, (50) “A autoridade do professor muitas vezes tem que ser engolida” e (83) “Autoridade do professor seria o respeito que ele tem que ter das suas turmas”, os enunciados estão parafraseados levados pelos sentidos de que o professor adequado é o que tem a sua autoridade reconhecida e obedecida pelo aluno.

Os sentidos que são construídos nesses enunciados são negativos e se resumem ao professor nas situações de tensão discursiva ter que ser autoritário e impor a ordem. São criadas representações “idearias” no discurso da sociedade vigente de que quem está na linha de frente, como numa batalha, é que tem que dar conta dos sentidos discursivos de violência, de resistência, ou seja, o professor adequado é aquele que não importa o que foi preciso para resolver o problema de indisciplina do aluno, o que interessa é que os problemas discursivos não cheguem às instâncias superiores, pois os discursos de conflitos podem atrapalhar a harmonia nas condições de produção escolar, e não devem aparecer para a família do aluno.

Em, (75) “O professor é uma autoridade, mas nem sempre faz valer a sua autoridade”, a posição-sujeito diretor busca no discurso estruturado pela oração coordenada adversativa para dar ênfase. A construção das orações desta maneira sugere que o que está em evidência é a oração que vem marcada pela conjunção adversativa. A respeito da primeira oração, a crítica ao professor é de que é ele mesmo que não efetiva a prática discursiva da autoridade. O sujeito sugere, assim, que a prática discursiva de autoridade do professor no passado teve outros sentidos, já que o sujeito se constitui na história, antes do capitalismo, como “preceptor”. Assim, antes o professor era erudito e acompanhava a vida escolar do aluno por anos e anos.

Em (89), “Grande parte dos docentes, ao meu ver, preferem usar somente dos meios legais para exercer a sua autoridade, no entanto posso dizer com tranquilidade que existe professor nesta unidade escolar que buscam outras alternativas como: **convencer**” e no enunciado (99), “Vejo o professor em relação a autoridade alguns rígidos demais, outros mais **convincentes**. Sim acho que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente, porque a palavra professor automaticamente representa para o aluno uma autoridade, no entanto este nem sempre consegue exercer sua autoridade”. Os enunciados em negrito denotam a “ruptura” (PÊCHEUX, 2002), do conceito de professor enquanto autoridade/autoritário, ou seja, mediante a demanda de práticas discursivas de resistência e violência que o professor sofre; o professor precisou articular/(re) articular as práticas discursivas, uma vez que a posição-sujeito professor apreendeu a “desconfiança na lei” (RODRIGUES, 2011, p.120). O sujeito professor inferiu de suas condições de produção e reprodução de trabalho que as leis conferem novos sentidos diante da posição que se ocupa na ordem do discurso. E, na prática discursiva do professor, a sociedade confere direitos e deveres por meio das leis, porém o sujeito no discurso prioriza os direitos, na ordem capitalista, a prática discursiva é de que a criança e/ou o adolescente tem seus direitos garantidos pela lei.

A prática discursiva de “convencimento” que o professor usa é uma prática discursiva de autonomia, “assujeitamento” (ORLANDI, 2002), que é denotada como uma prática discursiva “política” a arte e a ciência de bem governar, no popular “a melhor maneira de nos desfazermos de um inimigo, é fazer dele um amigo”, é uma prática discursiva simbólica que o professor desenvolveu ao longo do processo histórico para se defender da violência discursiva nas condições de produção escola.

Em, (99) “... acho que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente”, (108) “O professor encontra dificuldade de trabalhar com alunos que não concordam ou não aceitam as normas impostas pela escola, com isso muitas vezes atrapalha a aula e coloca a autoridade do professor em dúvida” e (104) “Na minha escola a autoridade é seguida mais ou menos, porque muitos daqueles que recebem ordens sejam professores ou mesmo os alunos não compartilham da ideia de que organização e ética deve prevalecer”, os enunciados podem ser lidos a partir de que a luta de classes travada na escola, deixa o sujeito professor “descrente” nos discursos que circulam a respeito da autoridade. Esse descrédito na profissão faz com que o sujeito critique a si mesmo como passivo e vítima da falta de autoridade. O sujeito professor não acredita na autoridade das leis

que regem as condições de produção escolar, ou a sociedade. O efeito ideológico criado pelo discurso possibilita ao sujeito criar “ilusões” necessárias ao processo de autonomia. Processo este criado pelo capitalismo de que o professor é o responsável pelo exercício da autoridade devido a sua autonomia.

Dessa maneira, “inculcaram” (ALTHUSSER, 1985, p. 57) por anos e anos, no sujeito assujeitado e autônomo que as relações sociais já estão definidas em seus papéis e, que no discurso do Estado, essa prática discursiva se cristaliza, como por exemplo, na LDB o Art. 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, mediante o exposto o sujeito professor tem em imaginário que as condições de trabalho são nomeadas pelo próprio sistema e que cabe a ele desempenhar o papel social enfraquecido pela própria necessidade do sistema capitalista de “fazer desaparecer sem que se perceba” a sujeição do aluno, da família, da classe trabalhadora.

Em (97) P2, “Não acredito que haja reivindicação pela autonomia na escola, acredito que haja pouca reflexão por parte dos professores do termo autonomia”. Ao analisar a formação discursiva que caracteriza o substantivo “reflexão”, entende-se pelo efeito de sentido discursivo “de restrição”, que o professor não reivindica para si o valor simbólico de autonomia, porque desconhece a prática discursiva da palavra autonomia e em (98), “Em reuniões na escola uma pequena parte expressa suas ideias. Eu não sei dizer se é por constrangimento ou insegurança no que vai dizer”, apreende-se pelo efeito de sentido que um enunciado complementa o outro, a crítica é de que o professor não se posiciona em momentos de tomar decisões sobre o andamento das ações da escola.

Já em, (105) “Alguns professores tem a capacidade da autoridade através do conhecimento do conteúdo e do seu planejamento, porém outros se perdem através do seguinte pensamento: “Eu sei de cabeça o conteúdo” e (112) “Como vejo o professor em relação a sua autoridade, novamente repito, o professor que consegue planejar suas aulas e preparar-se para elas, consegue ter autoridade e autonomia”, o efeito de sentido produzido pelo substantivo (categoria de discurso), “planejamento” direciona ao entendimento de que a autoridade do professor é assegurada mediante a sua qualificação.

Contraditoriamente, as condições de produção em que se inserem os professores não possibilitam a todos os profissionais a qualificação. Foram expostas as condições de formação, as condições de trabalho com jornadas de quarenta horas semanais e a desvalorização social a qual está exposto o professor.

Os efeitos de sentido do enunciado (27) “Autoridade não tem sexo, compete aquele que sabe se posicionar”, direcionam a memória discursiva para o fato da ordem do trabalho expropriado, homem e mulher devem trabalhar as diferenças de idade e de sexo não têm importância social para a classe trabalhadora (MARX, 2002, p. 49 - 50).

3.8. O discurso de autoridade do professor representa força discursiva somente em dadas condições de produção

Os cuidados necessários para manter a ordem social atual passa pelo discurso e “não há como não interpretar”, (ORLANDI, 2002, p. 9), e saber como funcionam os discursos na instituição e na memória. O discurso de autoridade do professor é visto no “senso comum” como, desestabilizado, e até mesmo inexistente, devido ao número de documentos que regulam o discurso de autoridade do professor. Logo, deve ser ponto de convergência para uma busca de melhor entendimento da sociedade, já que o discurso de autoridade do professor vem da sociedade que o classifica como papel social determinante no processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem inclui uma série de fatores para que seja reconhecido como eficaz e um desses fatores é admitir, valorizar e aceitar que o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. A aceitação do fato se faz, como já dito, pelas leis.

Dessa forma, as leis inserem o sujeito no discurso do Estado, isso não significa que o sujeito se construa a partir da lei, para a constituição histórica do sujeito a sua importância precisa ser reconhecida pelo outro. Essa construção do sujeito se faz pelas práticas sociais nas diversas instituições presentes na sociedade ao longo do tempo. A construção da força discursiva do professor se materializa desde a denominação da escola como única, que era para os filhos de trabalhadores e da elite criando a ideia de “apagamento do dualismo” na escola (ALVES, 2004).

A construção da imagem do professor é analisada pela perspectiva da sua força discursiva nas práticas sociais. A escola é uma instituição do Estado, aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1985, p.32), os sujeitos que se articulam e (re) articulam nas relações conflituosas da escola reproduzem as relações da divisão do trabalho que expropria o sujeito do seu trabalho.

O discurso de autoridade do professor é produto dessa expropriação da classe dominante sobre as classes menos favorecidas. À medida que o conhecimento é expropriado do professor; o aluno, filho do trabalhador recebe o mínimo de conhecimento tornando-se expropriado também de seu entendimento das relações da atual sociedade.

- (16) “A autoridade do professor é transgredida quando ele agride legislações específicas”. (F02,CP2,Q07)
- (05) “Na minha opinião quando a autoridade do professor é transgredida é porque já vem de casa a educação muitas vezes temos que educar os pais”. (F01,M2,Q07)
- (17) “A autoridade do professor é transgredida quando ele se recusa a atender o determinado no regimento ou no P. P. P. da escola”. (F02,CP2,Q07)
- (18) “A autoridade do professor é transgredida quando um aluno insubordinado domina o ambiente”. (F02,CP2,Q07)
- (38) “A autoridade do professor é assegurada quando determina ações pedagógicas para os alunos (atividades e provas); o trânsito fora da sala durante as aulas”. (F03,CP1,Q06)
- (40) “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”. (F03,CP1,Q08)
- (68) “O professor tem sua autonomia assegurada desde que não exceda o que é legal e determinado por lei”. (F05,D1,Q11)
- (89) “Grande parte dos docentes, ao meu ver, preferem usar somente dos meios legais para exercer a sua autoridade, no entanto posso dizer com tranquilidade que existe professor nesta unidade escolar que buscam outras alternativas como: convencer”. (F07,P2,Q05)
- (90) “A autoridade do professor é assegurada pelo Regimento Escolar e Direito do funcionário público”. (F07,P2,Q06)
- (91) “A autoridade do professor é transgredida com o descaso dos estudantes; os estudantes acreditam ter somente direitos, esquecendo que o ECA e LDB também tratam dos deveres”. (F07,P2,Q07)
- (106) “A autoridade do professor é assegurada através do planejamento”. (F08,P1,Q06)
- (107) “A autoridade do professor é transgredida quando o aluno ao chegar na escola entra em sala de aula sem pedir licença, quando o aluno não faz as atividades propostas no dia”. (F08,P1,Q07)
- (81) “Na nossa escola a autoridade do professor é transgredida, quando por exemplo o aluno não obedece uma ordem do professor, de ficar quieto ou de voltar para a sala depois do intervalo”. (F06,D2,Q07)

Em (16), “A autoridade do professor é transgredida quando ele agride legislações específicas”, verifica-se por meio da prática discursiva, que quando há uma violação das regras o sujeito professor é punido. Observa-se esse procedimento no sistema social vigente, que pune quem infringe regras, se mantendo a espreita e aconselhando para a mudança de

comportamentos que não são considerados adequados ao sistema. Pela prática discursiva, há a construção de sentidos de relações de poder, de ter autorização para punir o outro, de agir em relação à outra posição-sujeito. Ações que podem causar constrangimento, humilhação e denegrir a imagem do professor.

No entanto, ao discursivizar “quando ele agride legislações específicas”, o verbo “agride” (categoria de discurso) no presente do indicativo que indica um fato que expressa certeza de que tal fato ocorre, deixa apreender que o professor representa ações de conduta hostil, de que incomoda, de que “bate de frente” com as normas estabelecidas.

Assim, o enunciado do sujeito produz efeitos de sentido de temporalidade em “quando” que introduz uma oração subordinada adverbial que é dependente sintaticamente da anterior mantendo relações de sentido de que “o fato acontece em determinadas marcas temporais”. Tem-se com isso mais um elemento de que o sujeito se constitui historicamente. São ações que o sujeito professor em determinadas circunstâncias de tempo praticam tentando exercer o poder discursivo, os sentidos de que o sujeito professor não é passivo diante das relações de tensão da escola.

Ao verificar a existência da relação de poder discursivo, que o sujeito coordenador exerce o poder de autoridade, a relação que é sempre tensa fica numa linha tênue de imposição e aceitação, quando as regras são aceitas há explicitamente um “contrato de cumplicidade”, porém os sentidos são construídos de outra forma implícita: a relação de assujeitamento, com a contrariedade do sujeito professor que aceitou as regras pela definição de que os discursos são prontos em cada espaço social (DE CERTEAU, 1994), e a de favorecido nas condições de exploração nas relações capitalistas.

Em (05), “Na minha opinião quando a autoridade do professor é transgredida é porque já vem de casa a educação muitas vezes temos que educar os pais”, ao discursivizar o sujeito mãe “denuncia” o que acontece no âmbito familiar. A violência discursiva chegou primeiro na prática discursiva da família. São pais que se agridem, são filhos que ficam sozinhos durante o dia e não têm a mediação discursiva sobre as bases do respeito e da tolerância e acabam não recebendo a devida atenção de educação da família.

No fragmento, “temos que educar os pais”, fica o discurso de que a educação falha já vem de algumas gerações. São pais que por definições históricas tiveram suas relações

afetivas e sociais construídas de maneira alienada, com certa falta de consciência dos problemas políticos e sociais que envolvem a educação de um indivíduo.

Nesse mesmo sentido, os filhos desses pais reproduzem com seus filhos as mesmas condições de educação e existência deles. A ideologia (PÊCHEUX, 1988), do grupo é materializada no discurso de educação dos filhos, vem formada por vários discursos existentes na sociedade.

Quando o sujeito mãe insiste na causa da transgressão da autoridade do professor, é porque o aluno transgrediu uma regra que está explícita na primeira lei de autoridade que o homem escreveu em nome de seu Deus, remete-se a interdiscursividade com o discurso Bíblico “honrar pai e mãe”.

Assim, para quem já transgrediu a lei mais forte pela prática discursiva do costume e não teve a punição do sofrimento aplicada pela lei de Deus, que era prática até a idade média (ORLANDI, 2002, p. 51), com as punições do atual sistema econômico que exclui pela sutileza, não se julga estabelecendo cuidados morais dos atos realizados e permanece na falta de consciência que determinadas condutas sociais provocam no outro.

Condutas sociais de falta de consciência do jovem, no entendimento da sociedade, em que faz parte provocam em pais e educadores conflitos sociais e doenças psicológicas. Os pais e os educadores se sentem culpados e vitimados pela violência discursiva do jovem, ou pelas consequências que o poder discursivo dos jovens ganhou com as leis de proteção e a falta de estrutura social. A falta de estrutura social em cuidar para que o jovem se desenvolva social e psicologicamente faz com que ele sofra marginalização, pois a sociedade elabora leis de proteção ao jovem, porém não o inclui socialmente e sim, o exclui pelo sistema educacional existente.

Em, (17) “A autoridade do professor é transgredida quando ele se recusa a atender o determinado no regimento ou no P. P. P. da escola”, pelo enunciado diferentemente dos PCNs que são parâmetros, que são desejos, ou propósitos, o Projeto Político Pedagógico da escola tem características próprias da escola em questão. O Projeto Político Pedagógico é algo bem definido como a “identidade” da comunidade escolar.

O sujeito coordenador pedagógico atribui força discursiva da autoridade do professor sobre delimitada condição de produção ao que diz respeito ao exercer autoridade sobre o P. P. P. (Projeto Político Pedagógico), que é um documento de leis elaborado segundo a

participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, atribuindo a todos que os discursos venham das posições-sujeito que cada sujeito ocupa.

Portanto, da memória discursiva do sujeito interpreta-se que o sujeito professor será punido, segundo as leis do sistema vigente, se violar as leis que ele mesmo elaborou pela condição de autonomia do poder discursivo. Como os discursos são atravessados por outros discursos (ORLANDI, 2002), a “imposição” implícita no P. P. P. é aceita e não é percebida devido ao fato do sujeito ser livre, porém com responsabilidade para assumir as consequências de seus atos.

Em (18), “A autoridade do professor é transgredida quando um aluno insubordinado domina o ambiente”, apreende-se pela formação discursiva que o efeito de sentido criado por “insubordinado” adjetivo (categoria de discurso) denota uma relação de divisão de trabalho do sistema econômico vigente, entre o professor e o aluno na perspectiva da posição coordenador.

Em relação aos sentidos da palavra tem-se a determinação de ordens pelo professor, disciplina, violência discursiva de efeitos negativos tanto para o aluno quanto para o professor, pois isso intensifica a tensão discursiva nas condições de produção escolar.

Pelo efeito discursivo, na expectativa da posição coordenador, a autoridade do professor só representa força discursiva se o professor mantiver a sua função de “agente repressor”(ALTHUSSER, 1985), nas condições de produção “ambiente”, que dentro da escola conforme já explicitado, ou seja, é o “território” que compete ao professor comandar, a sala de aula, é o seu setor, como na divisão de trabalho fabril.

Por outro lado, o discurso de autoridade do professor não se faz reconhecido pelo aluno. O aluno entendeu pela prática discursiva da sociedade que a posição de professor não representa poder discursivo nas condições de produção escolar.

O efeito de sentido de “hierarquia” é produzido na memória discursiva do sujeito pela prática social dominante que o poder discursivo é hierarquizado, que o seu discurso representa poder diante da posição que naturalmente é aceita pelo outro se for “de cima para baixo”. E quando essa prática discursiva é exceção tenciona as relações gerando os conflitos, pois o sujeito é submisso perante o poder de hierarquia, ou seja, o aluno não aceita a submissão dele em relação ao professor, pois tem uma imagem do professor, como empregado de sua família, já que o professor recebe um salário pago pelos impostos do sistema vigente.

Assim em (38), “A autoridade do professor é assegurada quando determina ações pedagógicas para os alunos (atividades e provas); o trânsito fora da sala durante as aulas”, a submissão garante que o discurso de autoridade do professor tenha força discursiva quando as condições de produção escolar, bem específicas, como as ações pedagógicas e a conduta do aluno seguem um ritual de “harmonia”, a fim de que não se desestabilize os outros segmentos da escola.

A força discursiva do professor deve subordinar as ações do aluno, e ao mesmo tempo, o professor é subordinado às outras instâncias, apreende-se que a posição professor é pressionada pelo poder discursivo que vem do aluno ancorado em seus direitos, do segmento hierárquico da escola e da sociedade pelo senso comum, de que o sujeito é submisso deve receber e acatar ordens sem contestação.

Em (40), “Na minha escola o professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”, o sujeito ampara legalmente o seu discurso e os efeitos de sentido é de que a “identidade” da escola, seus propósitos e a sua conduta estão estabelecidas, que o professor deve cumprir a lei.

O efeito de sentido de “deve cumprir” verbo no imperativo (categoria de discurso), que expressa ordem, advertência é de doutrinação construída no processo histórico, que a reflexão pedagógica não faz parte da prática discursiva do sujeito. O sistema tem a característica de impor leis que devem ser seguidas sem discussão, assim, o processo ensino-aprendizagem não efetiva prática discursiva em segmentos econômicos, culturais de costumes, ou políticos e econômicos que são práticas de aprendizagem que mudam as práticas sociais dos filhos dos trabalhadores.

Em (68), “O professor tem sua autonomia assegurada desde que não exceda o que é legal e determinado por lei”, (90) “A autoridade do professor é assegurada pelo Regimento Escolar e Direito do funcionário público”, os enunciados estão em relação de paráfrase, que a autoridade e a autonomia são forças discursivas do professor descritas na lei. No entanto, são forças discursivas distintas construídas culturalmente e que não se efetivam na prática discursiva das condições de produção escolar no que diz respeito ao professor do sistema de expropriação do trabalho.

As condições de produção do discurso na escola não favorecem o diálogo, a tolerância, a preocupação com o sujeito em si. O que se tem na escola são parâmetros, métodos que devem ser seguidos, reproduzidos estruturalmente.

Ao analisar as práticas discursivas do sujeito nas condições de produção escolar, verifica-se que elas se resumem ao cumprimento de regras construídas historicamente e mecanicamente, ou seja, a produção discursiva escolar é superficial, como um protocolo a ser descrito da mesma maneira na sociedade atual.

Ao analisar (89), “Grande parte dos docentes, ao meu ver, preferem usar somente dos meios legais para exercer a sua autoridade, no entanto posso dizer com tranquilidade que existe professor nesta unidade escolar que buscam outras alternativas como: convencer”. Os efeitos de sentido do enunciado sobre o discurso de autoridade do professor direcionam para a criatividade do sujeito na história, do provocar o diferente, diante da necessidade criar saídas que evitam o confronto, que “marcam as dependências e as convivências hierárquicas” (DE CERTEAU, 1994, p.10).

Infere-se do enunciado, em contra partida, que o poder discursivo do professor pode ser efetivado a partir do momento em que ele se torna “acessível” por parte do aluno, em situações em que o professor participa da vida pessoal do aluno. Se o professor se mostra preocupado e receptivo aos problemas e vivências do aluno. Os efeitos de sentidos de “convencer”, persuadir, evidenciar uma verdade, se mostram como reais, se houver uma aproximação, simpatia e “empatia” dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem na prática discursiva do sujeito.

Em (91), “A autoridade do professor é transgredida com o descaso dos estudantes; os estudantes acreditam ter somente direitos, esquecendo que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) também tratam dos deveres”, os efeitos de sentido são de falta de maturidade e diálogo por parte dos alunos, há marcas do enfraquecimento do poder discursivo da escola, partindo do pressuposto que, o aluno não apreende o sentido em estudar, o aluno não observa a relação entre o que deve estudar e a sua prática discursiva social.

Os efeitos de sentido de não apreensão por parte do aluno sobre as relações sociais, culturais, políticas e econômicas são variados e podem ser revistos com a conscientização do aluno por influência das formações ideológicas de seu grupo social no processo histórico.

O discurso do sujeito professor está em relação de paráfrase com o discurso do Estado, de que os deveres do cidadão são para todos sem distinção, a LDB, Art. 27 enuncia como diretriz dos conteúdos ministrados na escola, “I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; ao recorrer ao discurso do Estado, o sujeito professor se enuncia de efeitos de sentido de que não se está cumprindo o que está em lei.

Assim, o sujeito professor discursiviza de modo a reivindicar a autoridade ao trazer na memória discursiva que os deveres que estão descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei nº 9394 (1996), não são validados na prática discursiva da escola, criando assim a “sensação” de efeitos de sentidos negativos, uma vez que, na sociedade só são levados em consideração os direitos do jovem.

Já em (106), “A autoridade do professor é assegurada através do planejamento”, o enunciado está em relação de paráfrase com os discursos da Educação em geral, no senso comum entre os educadores, permanece a ideologia da elite dominante de que tudo está sendo feito por parte da elite para formar o trabalhador livre. Os educadores não refletem sobre as finalidades reais da função de educar na sociedade contemporânea. As demandas sociais extrapolaram e a pedagogia adotada pela escola apresenta falhas, o professor sem estrutura discursiva efetiva e material é quem realiza o trabalho operário de educar, é o que está na linha de frente.

São educadores que reproduzem a ideologia da classe dominante, de uma classe de elite que promove a autonomia do sujeito e faz com que ele seja desacreditado para si mesmo, no senso comum: “as coisas são difíceis mesmo”, “nada muda para quem é pobre”, “sempre foi assim”. O professor, assim como o aluno, não vê finalidade no processo ensino-aprendizagem que ele está inserido, ele reproduz a divisão de trabalho de exploração.

Dessa maneira, apreende-se pelo discurso (106) e (89) que no atual momento histórico o sujeito professor tomou para si a responsabilidade total de assegurar a sua autoridade, que na realidade é de aparências, (RODRIGUES, 2011, p. 53), por meio de métodos que agradem às outras instâncias escolares e através de boas relações de convivência com os alunos, aceitando a sujeição e reforçando a expropriação de seu trabalho. Com o movimento histórico, o professor deixou de ser um conhecedor, passou a ter um conhecimento, muitas vezes comprometido, devido às condições de reprodução da materialidade, e é trabalhador assalariado nos moldes capitalistas.

Em (107), “A autoridade do professor é transgredida quando o aluno ao chegar na escola entra em sala de aula sem pedir licença, quando o aluno não faz as atividades propostas no dia” e (81) “Na nossa escola a autoridade do professor é transgredida, quando por exemplo o aluno não obedece uma ordem do professor, de ficar quieto ou de voltar para a sala depois do intervalo”, pelo enunciado entende-se que o discurso de autoridade do professor não representa força discursiva, visto que os acontecimentos discursivos de desrespeito do aluno em relação ao professor acontece com frequência na escola.

Nesse sentido, o discurso de autoridade do professor é (re)significado devido às condições históricas em que foi se construindo ao longo do tempo. O discurso de autoridade do professor passa pela definição de autoridade constituída de que todo sujeito emana de si a força do comando, porém ao observar a autoridade instituída que foi conferida ao professor, observa-se que ela vem com prazo e não se efetiva, porque seu discurso é desprovido de prática social.

A prática social da autoridade do professor passa pelas duas autoridades, a constituída e a instituída, necessitando ser reconhecida pelo outro. Na sociedade atual, em que os discursos ficam apenas na enunciação, a autoridade não se efetivará. Há que se repensar o fundamento de educar para transformar a atual sociedade, assim, o discurso de autoridade do professor passará de “tensão” de efeitos de sentidos negativos para uma prática social de igualdade social.

Considerações Finais

Na proposta de analisar o conceito e os sentidos de autoridade que regem o trabalho do professor foi possível considerar, segundo o *corpus* apresentado, que os sentidos na discursividade de autoridade no contexto escolar pode parecer a mesma que circula com os sentidos de “controle” e “domínio” que a sociedade estabelece como regras sociais. Na instituição escolar há a “resistência” aos sentidos de autoridade, que ao longo da história foram normatizados pela escola, por parte da comunidade escolar.

O fato de não se observar a estabilidade na definição do significado de “autoridade” proporcionou uma dificuldade em se apreender o acontecimento discursivo de autoridade, pois é preciso levar em consideração as condições de produção de dada instituição escolar, a posição sujeito de quem fala (professor, diretor, coordenador e pais), a idade, o sexo e a ideologia dos grupos de sujeitos.

Dessa maneira, o acontecimento discursivo “autoridade” é significado de várias formas pelos sujeitos, uma vez que o que é considerado ter autoridade para um, não precisa ser para o outro. O processo histórico alterou o sentido mais tradicional devido às condições de produção do discurso de autoridade sofrido pela pressão social. Assim, observa-se que é possível inferir sobre a reflexão a cerca do discurso de autoridade do/sobre o professor, é que o discurso não é estabilizado.

Dessa maneira, apreende-se que a palavra “autoridade” se articulou com outros sentidos vindos da experiência do sujeito de se individualizar para manter-se em sua posição de autoridade. E esse processo foi construído historicamente através da linguagem, na interação do sujeito com o exterior. É observado o “pré-construído” (PÊCHEUX, 1988, p. 164) sobre a autoridade. Porém dadas as dificuldades nas condições de produção e reprodução do trabalho em sociedade foi preciso através da linguagem, estabelecer novos efeitos de sentidos para o acontecimento discursivo da autoridade.

De acordo com o *corpus* analisado, apreende-se que só há autoridade do/sobre o professor se for possível considerar as condições de produção na sociedade vigente, que na realidade demandam a “dependência” do outro. O professor depende do discurso normatizado. O sujeito professor pontua no *corpus* que o professor tem que seguir “receitas” para desempenhar o seu trabalho. Entendemos, assim, que o discurso de ensino aprendizagem

é cerceado. As relações na escola são sempre tensas pela “resistência” e ao mesmo tempo “de dependência” do discurso do outro. O ambiente social é pressionado pela disputa em manter-se como autoridade. A escola reflete o que está na sociedade de que para se ter autoridade é preciso “subordinar-se” (ORLANDI, 2002, p. 51).

O ambiente escolar é um lugar em constante tensão de “resistência” entre as instâncias de hierarquia que foram normatizadas pelo Estado. O país viveu décadas de cerceamento das práticas discursivas e não discursivas no período político de “ditadura” e talvez por isso os sujeitos na prática discursiva escolar resistam tanto ao “domínio” e ao “controle” do outro. Ao mesmo tempo em que o sujeito rejeita o que é imposto como autoridade, ele precisa de parâmetros de autoridade na escola como controle de sala de aula, controle do conteúdo, para se significar para o outro enquanto instituição escolar.

Foram ressaltados alguns sentidos de práticas discursivas de autoridade do professor, estão definidas como: a construção dos sentidos de autoridade, autoridade na escola, autonomia e a sua relação com a autoridade do professor, a valorização do professor e o discurso de críticas ao professor e que esse discurso de autoridade do professor só representa força discursiva em dadas condições de produção e estão declaradas de várias formas. Ressaltamos que no ambiente escolar há uma tensão imediata na construção da autoridade a cerca de dois sentidos o “eu” e o “tu” que segundo Benveniste (2006, p. 69), “quando alguém os pronuncia este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa”. Esse processo natural de toda língua é o que propicia a entrada do sujeito no discurso, nesse caso, o discurso sempre tenso da escola. Que por sua vez não exerce mais a autoridade dentro da ideologia praticada durante décadas no Brasil que, portanto se (re) significou como o discurso de falta de autoridade na escola. Há uma “impressão” de que as regras que foram ditadas passaram a ser contestadas.

No Art. 6º da LDB (2006), “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental”, garante o direito que na realidade é um dever, já que na sociedade vigente, a “ilusão” da autonomia do sujeito nada mais é que a subordinação dele às regras implantadas pelo capitalismo. Esta prática discursiva evidencia que os sujeitos são mantidos na instituição escola sob a exigência do Estado que os obriga à preparação para o trabalho. Assim, a instituição escola, pelo próprio processo histórico precisou desenvolver práticas discursivas e não discursivas de coerção aos sujeitos

que mostram resistência aos métodos de “higienização pedagógica” da escola. No processo do tempo, a “autoridade” tomou outros sentidos, ela desapareceu com os “novos” discursos de autonomia.

Com o decorrer do tempo a autonomia passou a ser a “camuflagem” que os segmentos da escola utilizam para passar toda a responsabilidade da autoridade, que é nula, ao professor que aparece como “dono” de sua metodologia para manter a disciplina e o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, não são permitidos castigos aos alunos, mas há a necessidade de se manter a ordem, então foram instituídas leis que estão nos regimentos escolares que são as advertências, as suspensões, que são cumpridas em forma de ensino com o acompanhamento do aluno pelo professor. Então, o método de punição mais rigoroso foi direcionado ao professor que diante das tensões da sala de aula em relação aos alunos deve obediência às leis de proteção à criança e ao adolescente como a descrita ECA no Art. 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, LEI 8069, 1990, Art. 5º)

Com uma (re) significação dos discursos das leis, a escola é atravessada pelos discursos que estão na ideologia da sociedade. É a prática discursiva que impõe regras que devem ser seguidas e a partir do momento que um sujeito mostra-se resistente ao que é proposto como o certo, o correto. O sujeito é punido e excluído socialmente. A exclusão é mostrada como exemplo aos outros que por ventura venham a se rebelar diante da autoridade das instâncias sociais.

Assim, a posição sujeito na escola é de prática discursiva de resistência. A posição sujeito professor aprendeu a desconfiar da lei. O professor apreendeu que a posição sujeito aluno terá seus direitos garantidos por lei até completar a maior idade. O professor observa na prática discursiva da escola e de outros ambientes sociais que a criança e/ou adolescente resiste aos discursos de dominação e que “nada” acontece em termos de cumprimento de leis pela criança e/ou adolescente. Ou o professor percebe, ainda, que essa lei deva responsabilizar os pais pelos atos de seus filhos. Por outro lado, se a posição sujeito aluno não se inscrever dentro das regras sociais ele será colocado à margem da sociedade, como por exemplo, não se “estabilizando” em sua vida social, pois não aprendeu na escola, ou na família, a respeitar a

“autoridade” que foi construída no capitalismo que é a de ser autônomo. Autonomia que esconde, na verdade, a submissão do operário ao grupo da elite.

Constatamos que a prática discursiva na escola é sempre carregada de sentidos e que cada posição sujeito é marcada pela resistência ao discurso do outro. Que com a mudança dos sentidos de autoridade o professor se sentindo “vítima” da autoridade que foi (re) significada foi construindo “novos” discursos de prática do convencimento ao aluno e uma aproximação para manter o controle da sala de aula. Assim, manter a autoridade do professor não é um discurso recente e sim que ele sofreu alteração na prática discursiva com o processo de mudança da sociedade.

A “relação pessoal” no ambiente escolar foi alterada pelos discursos (re) significados. Os sujeitos estão mais próximos, usam uma forma de tratamento mais informal. O que antes, era considerado inadequado ao ambiente escolar, hoje, já não é mais. E esta nova organização do discurso de autoridade vem, a nosso ver, em consequência também do discurso da família que sofreu alteração de estrutura, conforme foi mostrado no trabalho.

Outra observação, a ser feita, é sobre a constituição política que envolve a administração da escola. Na escola, o poder discursivo vem das posições sujeito. No *corpus* analisado, o que se observou foi a “desestabilização” do discurso de autoridade do/sobre o professor. Essa desestabilização é nomeada da posição sujeito que está em situação de hierarquia na instituição escola. É importante lembrar que a escola representa um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), e que tem como função “anular” a autoridade para ter o controle das ações do sujeito.

Diante do exposto, observa-se que o Estado nomeia as posições sujeito que farão o controle dos sujeitos na escola. Este controle é observado através das leis que organizam os direitos e os deveres do sujeito. Como documentos analisados, postulamos a LDB (Lei nº 9394), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, o Referencial Curricular para o Ensino Médio e o Projeto Político Pedagógico. Todos esses documentos trazem normatizados os discursos que direcionam o ensino no país. Essa normatização é o que o Estado diz para a escola. Quando o sujeito professor pratica o discurso de resistência às normatizações do Estado, este é orientado, conduzido pelos discursos de “orientação” e “aconselhamento” que vem das outras posições sujeito.

O que foi observado em relação à prática discursiva de autoridade do/sobre o professor é a produção de efeitos de sentido sobre a prática discursiva de “convencimento”. O sujeito professor precisou aliar os sentidos da palavra autoridade a outros sentidos para que o protegessem, de certa forma, da violência discursiva. O sujeito professor precisou, também, apreender que na violência discursiva de sala de aula seria preciso dialogar usando de uma “política de diplomacia”. A prática discursiva da política de diplomacia de “convencer” produz efeitos de sentido no sujeito de suas formações imaginárias. Há uma ilusão de que “a qualificação do seu trabalho” seja o suficiente para que os discursos que circulam sobre o discurso de autoridade do professor sejam (re) significados. Essa ilusão é necessária e faz com que o sujeito professor em sua prática discursiva continue a persistir na prática discursiva do “convencimento” ao aluno de que o futuro trabalhador precisa qualificar-se para o mercado de trabalho.

É necessário pontuar sobre a importância que foi atribuída ao P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) no *corpus*. Os enunciados produziram efeitos de sentido remetidos à identidade da escola. Segundo Rodrigues (2011, p. 91),

Para que seja possível atribuir ou reivindicar algum tipo de identidade para sujeitos, para grupos, para movimentos populares, para partidos políticos, é preciso que haja minimamente um espaço de discursividade (conquistado, reivindicado, disputado, cedido) e um lugar material (instável ou não) em seu aspecto espaço/temporal.

O Projeto Político Pedagógico da escola é voltado para as suas necessidades. As características da escola são colocadas em evidência para que possam ser definidos os objetivos que são esperados com a utilização da proposta pedagógica. Assim, entende-se que o projeto deva ser a identidade da escola, uma vez que tem o espaço de discursividade e um lugar material para que o discurso circule. O Projeto Político Pedagógico é elaborado na escola e os sujeitos da escola usam outros documentos, já citados, para “produzir” o discurso da identidade da escola. Dessa maneira, o que se pressupõe é que outra ilusão é elaborada pelas formações imaginárias. As posições sujeito discursivizam sobre o que o Estado, ou a lei diz para a escola, para o professor. Repetindo assim, o que já foi estipulado como função determinada de Aparelho Ideológico de Estado. O sujeito professor parafraseia o discurso do Estado tendo nas formações imaginárias que os discursos do Projeto Político Pedagógico são criados pelos sujeitos da escola facilitando, assim, a disseminação da prática discursiva capitalista. Dessa maneira, o professor não produzirá um discurso de “tanta” resistência a um

discurso que ele mesmo “imagina” ter elaborado. Entendemos, assim, que o professor torna-se um aliado no processo de disseminação da ideologia do capital na sociedade vigente.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**/ Luis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. **As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo**. Revista novos rumos. São Paulo, ano 5, n. 16, 1990, p. 91 – 111.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa** / Evanildo Bechara – 37. ed. ver. E ampl. 16ª reimpr. - Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2006.

BENTES, A. C. **Introdução à Linguística. Fundamentos epistemológicos** 3. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 353 – 392

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In __. **Problemas de Linguística geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do PRF. Isaac Nicolau Salum, 4ª edição, Campinas, SP: Pontes, 1995. p.284 -293

_____. A linguagem e a experiência humana. In __. **Problemas de Linguística geral II**: tradução Eduardo Guimarães et al. ; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 68 – 104.

BIBLIA SAGRADA. São Paulo: Novo Brasil Editorial, s / d.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso** / Patrick Charaudeau, DOMONIQUE, Maingueneau; coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

COSERIU, Eugênio. O homem e a sua linguagem. In __. **O homem e a sua linguagem**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. 2ª edição, Rio de Janeiro: Presença 1987. p. 17 – 48.

COURA, Kalleo. A família encolheu. **Veja**. Edição 2244. Ano 44, nº 47, 23 de novembro de 2011.

CRESTANI, Milena. Violência nas escolas integra realidade de 65,45 dos alunos. **Correio do Estado**, Campo Grande, p.12, 03 de junho de 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa / Antônio Geraldo da Cunha**; assistentes: Cláudio Mello Sobrinho [et.al.]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Vol I

DURIGAN, Marlene. O ensino médio sob o signo da submissão. In: PEREIRA, D. C. e RODRIGUES, M. L. (Org.). **Língua e literatura I: questões teóricas e práticas**. São Paulo: Nelpa, 2010. p. 13 - 53

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasil. Lei n. 8069/1990. Brasília, 1990.

ESTATUTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário brasileiro Globo / Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães**. – 24. Ed. – São Paulo: Globo, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar** 4. ed. Ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat. A *DISCIPLINA DOS CORPOS IMPLÍCITA NOS LIVROS DE OCORRÊNCIAS*. Anailton de Souza GAMA1. Resumo: A Análise do Discurso (AD) está vinculada às questões ...www.cepad.net.br/linguisticaelinguagem/EDICOES/09/Arquivos/08.pdf [PDF]

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; I)

FUCHS, Catherine. **A paráfrase, entre a língua e o discurso: Language Françoise**, no. 53, Février, 1982. Revue Trimestrielle Larousse.

HOUAISS, Antônio (1915 – 1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar**, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S / C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 338f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky: Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2ª edição, 1993.

Marlon Leal Rodrigues. 2. UEMS/NEAD/UNICAMP. 3. Resumo. O *artigo* visa abordar sobre alguns aspectos metodológicos da Análise do Discurso de linha ... periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/download/7/5

MARX, Karl, 1818 - 1883. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial curricular para o ensino Médio: área de ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Estado de Educação, MS, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos/** Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia** / Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F. e

BENTES, A. C. Introdução à linguística. Fundamentos epistemológicos 3. São Paulo: Cortez, 2004. PP. 353 – 392.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar? Maria Luisa Santos Ribeiro – 17ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. _ (Coleção memória da educação)

RODRIGUES, Marlon Leal. Identidade: Movimento do Sujeito. In: PEREIRA, D. C. e RODRIGUES, M. L. (Org). **Língua e Literatura I: questões teóricas e práticas.** São Paulo: Nelpa, 2010. p. 84 – 116

_____. Complexo de objetos e de temas: condições de produção do discurso. In: RODRIGUES, M. L. (Org.) **Linguagem, identidade, gênero, história.** Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Quártica Premium, 2011. p.49 – 63

_____. **Introdução ao estudo da ideologia que sustenta o MST** – Dourados – MS: Nicanor Coelho-Editor, 2011.

_____. Análise do discurso: distensão, deserção e distorções. In: GOMES, N. S. e ABRÃO, D. (organizadores). **Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura** 1. ed. – Curitiba: Appris, 2012. pp.251 – 264.

SANTANA, Rosivani. Curso de letras e Matemática: demanda de sentidos. In: RODRIGUES, M. L. (Org.). **Análise do discurso na graduação: teoria e prática** – Dourados – MS: Nicanor Coelho-Editor, 2011. p. 82 – 100.

SANTOS, R. R. P. **O exercício da autoridade pedagógica: múltiplas significações,** 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

SILVA, S. A. B. V. **Violência discursiva na escola.** 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração, Estudos Linguísticos) – Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ANEXOS

Questionário 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

I- QUESTIONÁRIO – PAI OU MÃE

FICHA: _____

Pesquisadora: Maria Aparecida Alves Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Título: O discurso de autoridade do professor e seus sentidos (da definição de autoridade à prática discursiva na escola)

-Por questões de ética, as informações aqui coletadas irão constituir o *corpus* da pesquisa, nenhum nome, identificação dos participantes ou informações serão divulgadas, ou seja, as informações são sigilosas e apenas serão utilizadas para a análise e a elaboração do projeto de pesquisa.

-A identificação do entrevistado não é obrigatória.

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Função na escola: _____

Há quanto tempo desempenha essa função? _____

1-Comente o que você entende por autoridade.

2-Comente sobre a autoridade na escola.

3-Qual a sua opinião particular sobre a autoridade na escola?

4-Na sua escola a autoridade é seguida à risca? Se sim ou não comente

5- Como é a autoridade do professor na sua escola?

6- Dê exemplos em que a autoridade do professor é assegurada:

7- Dê exemplos em que a autoridade do professor é transgredida:

8- Defina o que você entende por autonomia e se na sua escola o professor tem autonomia, se sentindo pertencente ao seu trabalho? Comente como

- 9-O que é autoridade do professor para você? Comente.
- 10- Qual é a diferença entre a autoridade e a autonomia do professor? Comente.
- 11-Como é a autonomia do professor na escola?
- 12- O professor possui mais autoridade ou autonomia na escola? Comente.
- 13- Comente sobre a autoridade do professor em relação aos alunos:
- 14-O professor possui autonomia em relação às atividades didáticas pedagógicas? Comente.
- 15-Na sua opinião, a autoridade do professor na escola possui alguma relação com gênero (homem, mulher)? Se sim ou não, comente
- 16-A autoridade do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não, comente.
- 17-A autonomia do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não comente.
- 18-Há algum tipo de disputa pela autoridade na escola? Comente.
- 19-Há algum tipo de reivindicação pela autonomia na escola? Comente.
- 20-Em reuniões na escola, os professores expressam suas ideias de forma livre, sem constrangimento? Comente.
- 21-Como você vê o professor em relação à autoridade dele, você concebe que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente? Comente.
- 22- Existem práticas na escola que você considera como instrumento de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor? Comente.
- 23-A partir das indicações, marque o que você considera como algum tipo de, poder (autoridade) dos professores em relação aos alunos e à instituição escola e justifique após os parênteses:
- a)mandar fazer a tarefa()
 - b)ter horário determinado para as conversas diárias dos alunos na sala de aula()
 - c)determinar o momento que aluno pode se expressar sobre o conhecimento()
 - d)orientar o aluno em sua vida pessoal()
 - e)usar palavras grosseiras ()
 - f)cobrar hábitos de higiene()
 - g)falar sobre a sexualidade em sala de aula()
 - h)usar o recurso da ironia para impor limites()
 - i)gritar com o aluno()

j)organizar a melhor estratégia de ensino e ajustar essa estratégia com respaldo teórico à realidade dos alunos sem interferência de outros seguimentos da escola()

l)ter a presença da família do aluno na escola com frequência ()

m)que a presença da família mude o desempenho do aluno()

n)discutir assuntos ligados a realidade política, econômica e social com os alunos()

o)ser firme em não abrir mão de algumas regras de boa convivência como: horário de chegada do aluno, respeito mútuo, cumprimento de datas de entregas dos trabalhos etc.()

p)ter liberdade de expressão em reuniões e que sua opinião seja válida()

r)falar não quando o superior determinar outra atividade ao professor que deva ser desempenhado durante o horário reservado para estudos()

s)desenvolver projetos que sejam elaborados pelo professor e não que sejam impostos pelo superior()

t)ter seus horários de entrada e saída da escola respeitados.()

u)não ser questionado pelo superior na frente de seus alunos()

v)quando for questionado sobre a parte profissional que seja em particular()

24-Caso você tenha algo a acrescentar sobre a autoridade e a autonomia do professor na escola que não foi contemplado nas perguntas acima, favor registrar nesse espaço:

Obrigada pela participação!

Questionário 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

II – QUESTIONÁRIO – DIRETOR

FICHA: _____

Pesquisadora: Maria Aparecida Alves Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Título: O discurso de autoridade do professor e seus sentidos (da definição de autoridade à prática discursiva na escola)

-Por questões de ética, as informações aqui coletadas irão constituir o *corpus* da pesquisa, nenhum nome, identificação dos participantes ou informações serão divulgadas, ou seja, as informações são sigilosas e apenas serão utilizadas para a análise e a elaboração do projeto de pesquisa.

-A identificação do entrevistado não é obrigatória.

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Função na escola: _____

Há quanto tempo desempenha essa função? _____

1-Comente o que você entende por autoridade.

2-Comente sobre a autoridade na escola.

3-Qual a sua opinião particular sobre a autoridade na escola?

4-Na sua escola a autoridade é seguida à risca? Se sim ou não comente

5- Como é a autoridade do professor na sua escola?

6- Dê exemplos em que a autoridade do professor é assegurada:

7- Dê exemplos em que a autoridade do professor é transgredida:

8- Defina o que você entende por autonomia e se na sua escola o professor tem autonomia, se sentindo pertencente ao seu trabalho? Comente como

9-O que é autoridade do professor para você? Comente.

- 10- Qual é a diferença entre a autoridade e a autonomia do professor? Comente.
- 11- Como é a autonomia do professor na escola?
- 12- O professor possui mais autoridade ou autonomia na escola? Comente.
- 13- Comente sobre a autoridade do professor em relação aos alunos:
- 14- O professor possui autonomia em relação às atividades didáticas pedagógicas? Comente.
- 15- Na sua opinião, a autoridade do professor na escola possui alguma relação com gênero (homem, mulher)? Se sim ou não, comente
- 16- A autoridade do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não, comente.
- 17- A autonomia do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não comente.
- 18- Há algum tipo de disputa pela autoridade na escola? Comente.
- 19- Há algum tipo de reivindicação pela autonomia na escola? Comente.
- 20- Em reuniões na escola, os professores expressam suas ideias de forma livre, sem constrangimento? Comente.
- 21- Como você vê o professor em relação à autoridade dele, você concebe que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente? Comente.
- 22- Existem práticas na escola que você considera como instrumento de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor? Comente.
- 23- A partir das indicações, marque o que você considera como algum tipo de, poder (autoridade) dos professores em relação aos alunos e à instituição escola e justifique após os parênteses:
- a) mandar fazer a tarefa()
 - b) ter horário determinado para as conversas diárias dos alunos na sala de aula()
 - c) determinar o momento que aluno pode se expressar sobre o conhecimento()
 - d) orientar o aluno em sua vida pessoal()
 - e) usar palavras grosseiras ()
 - f) cobrar hábitos de higiene()
 - g) falar sobre a sexualidade em sala de aula()
 - h) usar o recurso da ironia para impor limites()
 - i) gritar com o aluno()
 - j) organizar a melhor estratégia de ensino e ajustar essa estratégia com respaldo teórico à realidade dos alunos sem interferência de outros seguimentos da escola()

- l)ter a presença da família do aluno na escola com frequência ()
- m)que a presença da família mude o desempenho do aluno()
- n)discutir assuntos ligados a realidade política, econômica e social com os alunos()
- o)ser firme em não abrir mão de algumas regras de boa convivência como: horário de chegada do aluno, respeito mútuo, cumprimento de datas de entregas dos trabalhos etc.()
- p)ter liberdade de expressão em reuniões e que sua opinião seja válida()
- r)falar não quando o superior determinar outra atividade ao professor que deva ser desempenhado durante o horário reservado para estudos()
- s)desenvolver projetos que sejam elaborados pelo professor e não que sejam impostos pelo superior()
- t)ter seus horários de entrada e saída da escola respeitados.()
- u)não ser questionado pelo superior na frente de seus alunos()
- v)quando for questionado sobre a parte profissional que seja em particular()

24-Caso você tenha algo a acrescentar sobre a autoridade e a autonomia do professor na escola que não foi contemplado nas perguntas acima, favor registrar nesse espaço:

Obrigada pela participação!

Questionário 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

III – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

FICHA: _____

Pesquisadora: Maria Aparecida Alves Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Título: O discurso de autoridade do professor e seus sentidos (da definição de autoridade à prática discursiva na escola)

-Por questões de ética, as informações aqui coletadas irão constituir o *corpus* da pesquisa, nenhum nome, identificação dos participantes ou informações serão divulgadas, ou seja, as informações são sigilosas e apenas serão utilizadas para análise e a elaboração do projeto de pesquisa.

-A identificação do entrevistado não é obrigatória.

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Função na escola: _____

Há quanto tempo desempenha essa função? _____

1-Comente o que você entende por autoridade.

2-Comente sobre a autoridade na escola.

3-Qual a sua opinião particular sobre a autoridade na escola?

4-Na sua escola a autoridade é seguida à risca? (Se sim ou não comente)

5- Como é a autoridade do professor na sua escola?

6- Dê exemplos em que a autoridade do professor é assegurada:

7- Dê exemplos em que a autoridade do professor é transgredida:

8- Defina o que você entende por autonomia e se na sua escola o professor tem autonomia, se sentindo pertencente ao seu trabalho? (Comente como)

9-O que é autoridade do professor para você? Comente.

- 10- Qual é a diferença entre a autoridade e a autonomia do professor? Comente.
- 11- Como é a autonomia do professor na escola?
- 12- O professor possui mais autoridade ou autonomia na escola? Comente.
- 13- Comente sobre a autoridade do professor em relação aos alunos:
- 14- O professor possui autonomia em relação às atividades didáticas pedagógicas? Comente.
- 15- Na sua opinião, a autoridade do professor na escola possui alguma relação com gênero (homem, mulher)? (Se sim ou não, comente)
- 16- A autoridade do professor na escola está ligada ao cargo que ocupa? (Se sim ou não, comente)
- 17- A autonomia do professor na escola está ligada ao cargo que ocupa?
- 18- Há algum tipo de disputa pela autoridade na escola? Comente.
- 19- Há algum tipo de reivindicação pela autonomia na escola? Comente.
- 20- Em reuniões na escola, os professores expressam suas ideias de forma livre, sem constrangimento? Comente.
- 21- Como você vê o professor em relação a sua autoridade, você concebe que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente? Comente.
- 22- Existem práticas na escola que você considera como instrumento de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor? Comente.
- 23- A partir das indicações, marque o que você considera como algum tipo de, poder (autoridade) dos professores em relação aos alunos e à instituição escola e justifique após os parênteses:
- a) mandar fazer a tarefa()
 - b) ter horário determinado para as conversas diárias dos alunos na sala de aula()
 - c) determinar o momento que aluno pode se expressar sobre o conhecimento()
 - d) orientar o aluno em sua vida pessoal()
 - e) usar palavras grosseiras ()
 - f) cobrar hábitos de higiene()
 - g) falar sobre a sexualidade em sala de aula()
 - h) usar o recurso da ironia para impor limites()
 - i) gritar com o aluno()
 - j) organizar a melhor estratégia de ensino e ajustar essa estratégia com respaldo teórico à realidade dos alunos sem interferência de outros seguimentos da escola()
 - l) ter a presença da família do aluno na escola com frequência ()

- m) que a presença da família mude o desempenho do aluno()
- n) discutir assuntos ligados a realidade política, econômica e social com os alunos()
- o) ser firme em não abrir mão de algumas regras de boa convivência como: horário de chegada do aluno, respeito mútuo, cumprimento de datas de entregas dos trabalhos etc.()
- p) ter liberdade de expressão em reuniões e que sua opinião seja válida()
- r) falar não quando o superior determinar outra atividade ao professor que deva ser desempenhado durante o horário reservado para estudos()
- s) desenvolver projetos que sejam elaborados pelo professor e não que sejam impostos pelo superior()
- t) ter seus horários de entrada e saída da escola respeitados.()
- u) não ser questionado pelo superior na frente de seus alunos()
- v) quando for questionado sobre a parte profissional que seja em particular()

24-Caso você tenha algo a acrescentar sobre a autoridade e a autonomia do professor na escola que não foi contemplado nas perguntas acima, favor registrar nesse espaço:

Obrigada pela participação!

Questionário 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

IV – QUESTIONÁRIO – COORDENADOR PEDAGÓGICO

FICHA: _____

Pesquisadora: Maria Aparecida Alves Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Título: O discurso de autoridade do professor e seus sentidos (da definição de autoridade à prática discursiva na escola)

-Por questões de ética, as informações aqui coletadas irão constituir o *corpus* da pesquisa, nenhum nome, identificação dos participantes ou informações serão divulgadas, ou seja, as informações são sigilosas e apenas serão utilizadas para a análise e a elaboração do projeto de pesquisa.

-A identificação do entrevistado não é obrigatória.

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Função na escola: _____

Há quanto tempo desempenha essa função? _____

1-Comente o que você entende por autoridade.

2-Comente sobre a autoridade na escola.

3-Qual a sua opinião particular sobre a autoridade na escola?

4-Na sua escola a autoridade é seguida à risca? Se sim ou não comente

5- Como é a autoridade do professor na sua escola?

6- Dê exemplos em que a autoridade do professor é assegurada:

7- Dê exemplos em que a autoridade do professor é transgredida:

8- Defina o que você entende por autonomia e se na sua escola o professor tem autonomia, se sentindo pertencente ao seu trabalho? Comente como

9-O que é autoridade do professor para você? Comente.

- 10- Qual é a diferença entre a autoridade e a autonomia do professor? Comente.
- 11- Como é a autonomia do professor na escola?
- 12- O professor possui mais autoridade ou autonomia na escola? Comente.
- 13- Comente sobre a autoridade do professor em relação aos alunos:
- 14- O professor possui autonomia em relação às atividades didáticas pedagógicas? Comente.
- 15- Na sua opinião, a autoridade do professor na escola possui alguma relação com gênero (homem, mulher)? Se sim ou não, comente
- 16- A autoridade do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não, comente.
- 17- A autonomia do professor na escola está ligada ao cargo que ele ocupa? Se sim ou não comente.
- 18- Há algum tipo de disputa pela autoridade na escola? Comente.
- 19- Há algum tipo de reivindicação pela autonomia na escola? Comente.
- 20- Em reuniões na escola, os professores expressam suas ideias de forma livre, sem constrangimento? Comente.
- 21- Como você vê o professor em relação à autoridade dele, você concebe que há uma distância entre o significado da palavra autoridade e ter autoridade na profissão docente? Comente.
- 22- Existem práticas na escola que você considera como instrumento de controle sobre a posição crítica que deve ter o professor? Comente.
- 23- A partir das indicações, marque o que você considera como algum tipo de, poder (autoridade) dos professores em relação aos alunos e à instituição escola e justifique após os parênteses:
- a) mandar fazer a tarefa()
 - b) ter horário determinado para as conversas diárias dos alunos na sala de aula()
 - c) determinar o momento que aluno pode se expressar sobre o conhecimento()
 - d) orientar o aluno em sua vida pessoal()
 - e) usar palavras grosseiras ()
 - f) cobrar hábitos de higiene()
 - g) falar sobre a sexualidade em sala de aula()
 - h) usar o recurso da ironia para impor limites()
 - i) gritar com o aluno()
 - j) organizar a melhor estratégia de ensino e ajustar essa estratégia com respaldo teórico à realidade dos alunos sem interferência de outros seguimentos da escola()

- l)ter a presença da família do aluno na escola com frequência (_)
- m)que a presença da família mude o desempenho do aluno(_)
- n)discutir assuntos ligados a realidade política, econômica e social com os alunos(_)
- o)ser firme em não abrir mão de algumas regras de boa convivência como: horário de chegada do aluno, respeito mútuo, cumprimento de datas de entregas dos trabalhos etc.(_)
- p)ter liberdade de expressão em reuniões e que sua opinião seja válida(_)
- r)falar não quando o superior determinar outra atividade ao professor que deva ser desempenhado durante o horário reservado para estudos(_)
- s)desenvolver projetos que sejam elaborados pelo professor e não que sejam impostos pelo superior(_)
- t)ter seus horários de entrada e saída da escola respeitados.(_)
- u)não ser questionado pelo superior na frente de seus alunos(_)
- v)quando for questionado sobre a parte profissional que seja em particular(_)

24-Caso você tenha algo a acrescentar sobre a autoridade e a autonomia do professor na escola que não foi contemplado nas perguntas acima, favor registrar nesse espaço:

Obrigada pela participação!

CORPUS

- (01) “Autoridade não significa opressão e nem ditadura, mas impor o que é certo e errado aos pequenos e corrigi-los”. (F01,P2,Q01)
- (02) “Cabe a escola continuar a educação não só no estudo, como ser um cidadão moral e cívico”. (F01,P2,Q03)
- (03) “Na minha opinião o professor em geral é totalmente desvalorizado pelo poder público”. (F01,P2,Q06)
- (04) “Algumas vezes o professor é desvalorizado até pelos próprios pais, educação começa em casa e termina na escola”. (F01,P2,Q06)
- (05) “Na minha opinião quando a autoridade do professor é transgredida é porque já vem de casa a educação muitas vezes temos que educar os pais”. (F01,P2,Q07)
- (06) “Mas alguns professores também precisam de uma reciclagem”. (F01,P2,Q07)
- (07) “Domínio de atitude de si e do outro”. (F02,C2,Q01)
- (08) “Controle de situação” (F02,C2,Q01)
- (09) “Fazer-se respeitar e respeitar o outro” (F02,C2,Q01)
- (10) “Na escola vejo a autoridade na gestão escolar” (F02,C2,Q02)
- (11) “A autoridade na escola é atitude indispensável sem a qual a ordem seria prejudicada”. (F02,C2,Q03)
- (12) “A autoridade é seguida à risca em 90%, pois sempre aparece um rebelde”. (F02,C2,Q04)
- (13) “Na minha escola há autoridade do professor quando líder de sua sala de aula, quando se faz respeitar por seus alunos”. (F02,C2,Q05)
- (14) “O professor tem autoridade quando há carisma, hoje talvez 70% dos professores conseguem ter autoridade em sala”. (F02,C2,Q05)
- (15) “Dentro de sala de aula o professor é autoridade”. (F02,C2,Q06)
- (16) “A autoridade do professor é transgredida quando ele agride legislações específicas”. (F02,C2,Q07)
- (17) “A autoridade do professor é transgredida quando ele se recusa a atender o determinado no regimento ou no P. P. P. da escola”. (F02,C2,Q07)
- (18) “A autoridade do professor é transgredida quando um aluno insubordinado domina o ambiente”. (F02,C2,Q07)
- (19) “Para mim autonomia é quando tenho a liberdade de agir conforme meu ponto de vista”. (F02,C2,Q08)
- (20) “Na minha escola o professor sempre teve direito no seu fazer pedagógico só é aconselhado se transgredir normas regulamentadas”. (F02,C2,Q08)
- (21) “Autoridade é inerente ao indivíduo”. (F02,C2,Q10)
- (22) “Autonomia são conquistas”. (F02,C2,Q10)
- (23) “Cada professor com autoridade tem autonomia”. (F02,C2,Q12)
- (24) “Outros têm mais autonomia que autoridade”. (F02,C2,Q12)
- (25) “Nossos alunos são orientados a obedecer seus professores”. (F02,C2,Q13)
- (26) “Cada professor é um e a ele pertence sua metodologia e processo avaliativo”. (F02,C2,Q14)

- (27) “Autoridade não tem sexo, compete aquele que sabe se posicionar”. (F02,C2,Q15)
- (28) “Um professor no cargo de diretor nem sempre pode usar de autonomia, precisa seguir normas da SED (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO)”. (F02,C2,Q17)
- (29) “Sempre que podemos questionamos e solicitamos autonomia para realizar determinadas ações”. (F02,C2,Q19)
- (30) “Respeitamos muito o direito de expressão, aceita-las é que depende de estudo caso a caso”. (F02,C2,Q20)
- (31) “Acredito que não haja nenhuma forma de coação, apenas de orientação”. (F02,C2,Q22)
- (32) “Autoridade é a pessoa que possui determinada função pública em grau de “cargo de confiança” ou via “concurso público” que lhe confere tal condição”. (F03,C1,Q01)
- (33) “Autoridade na atividade particular é alguém que detém o comando de determinado setor”. (F03,C1,Q01)
- (34) “Na escola a autoridade é o “cargo de confiança” publicado em Diário Oficial”. (F03,C1,Q02)
- (35) “Particularmente, não gosto de fazer comentários sobre a autoridade escolar”. (F03,C1,Q03)
- (36) “A autoridade escolar obedece o que especifica a legislação pertinente”. (F03,C1,Q04)
- (37) “O professor, pela sua formação, sabe como exercer a autoridade no momento certo”. (F03,C1,Q05)
- (38) “A autoridade do professor é assegurada quando determina ações pedagógicas para os alunos (atividades e provas); o trânsito fora da sala durante as aulas”. (F03,C1,Q06)
- (39) “Há uma autonomia relativa”. (F03,C1,Q08)
- (40) “O professor deve cumprir normas legais, a partir do P. P. P. (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar”. (F03,C1,Q08)
- (41) “A autoridade do professor para mim é o controle da disciplina e a organização da classe”. (F03,C1,Q09)
- (42) “O professor tem a sua autonomia baseada em legislação, daí o limite de sua autoridade”. (F03,C1,Q10)
- (43) “A autonomia igualmente depende da legislação pertinente”. (F03,C1,Q11)
- (44) “Quanto ao professor possuir mais autoridade ou mais autonomia na escola é nem tanto o mar, nem tanto a terra, há um equilíbrio”. (F03,C1,Q12)
- (45) “As atividades pedagógicas estão atreladas ao P. P. P. da escola”. (F03,C1,Q14)
- (46) “Não há pressão ou coação para que se exerça as ações livremente”. (F03,C1,Q20)
- (47) “Não há um controle do procedimento pedagógico em si”. (F03,C1,Q22)
- (48) “O que há é o cumprimento da legislação pertinente”. (F03,C1,Q22)
- (49) “Autoridade para mim é aquela pessoa responsável por manter a ordem no setor em que atua”. (F04,P2, Q01)
- (50) “A autoridade do professor tem de ser passada de maneira sadia criando também um vínculo de amizade entre ambos”. (F04,P1,Q09)
- (51) “Autoridade muitas vezes tem que ser engolida”. (F04,P1,Q10)
- (52) “Autonomia é quando se é querido e é um exemplo para os demais”. (F04,P1,Q10)

- (53) “Dentro da escola os professores na grande maioria tem autonomia entre os alunos, pois interagem de uma maneira amigável, trazendo o aluno pra perto de si”. (F04,P1,Q11)
- (54) “Os professores tentam de todas as formas interagir com os alunos usando uma linguagem jovial sem perder o foco. Isso ajuda a manter sua autoridade sem perder a amizade”. (F04,P1, Q13)
- (55) “Autoridade vem de cima para baixo, por isso um professor deve ser respeitado como autoridade sempre”. (F04,P1,Q16)
- (56) “Criar uma autonomia no que se faz é porque se é bom naquilo que pratica”. (F04,P1,Q17)
- (57) “O professor tem sua autoridade sim entre os alunos. Agora nunca vai ser 100% em todos os casos”. (F04,P1,Q21)
- (58) “Sempre vai ocorrer situações em que sua autoridade vai falhar”. (F04,P1,Q21)
- (59) “Deve ser firme em não abrir mão de algumas regras de boa convivência, porque isso traz comprometimento e respeito do aluno com o professor”. (F04,P1,Q23)
- (60) “É todo aquele que tem poderes legais para exercer dentro da lei sobre outrem”. (F05,D1,Q01)
- (61) “A autoridade na escola é relativa, pois não temos autonomia para exercer sobre tudo”. (F05,D1,Q02)
- (62) “Ao meu ver, toda autoridade é relativa, porque isso acontece também na escola”. (F05,D1,Q03)
- (63) “A autoridade do professor também é relativa, nem tudo se pode fazer”. (F05,D1,Q05)
- (64) “É assegurada a ele o direito de cidadão de respeito, direitos e deveres”. (F05,D1,Q06)
- (65) “Somos subordinados a instâncias maiores”. (F05,D1, Q08)
- (66) “A autoridade do professor está no cumprimento dos seus deveres e no respeito aos seus direitos”. (F05,D1,Q09)
- (67) “Autoridade é aquele que detém poderes legais designado ao cargo de sua incumbência”. (F05,D1,Q10)
- (68) “Autonomia está no ato de poder decidir sem consultar outrem”. (F05,D1,Q10)
- (69) “Ele tem sua autonomia assegurada desde que não exceda o que é legal e determinado por lei”. (F05,D1,Q11)
- (70) “Acredito que ele é mais autoridade do que autonomia”. F05,D1,Q12)
- (71) “Ele é mais dotado de maior experiência e saber e isso o faz mais autoridade”. F05,D1,Q13)
- (72) “Ele é dotado de conhecimento e permite ter autonomia em relação ao conteúdo ministrado”. (F05,D1,Q14)
- (73) “De modo geral os homens se sobrepõem nesse quesito, talvez mais por imperação do lado machista incutido na maioria”. (F05,D1,Q15)
- (74) “Há uma luta para que ela não fosse tão relativa”. (F05,D1,Q19)
- (75) “A nossa escola é um espaço democrático em que as diferenças são sempre respeitadas”. (F05,D1,Q20)
- (76) “Ele é uma autoridade, mas nem sempre faz valer a sua autoridade”. (F05,D1,Q21)
- (77) “Nenhuma prática como instrumento de controle, porque o professor é um ser livre e vivemos num país democrático”. (F05,D1,Q22)

- (78) “Autoridade é o respeito que você tem que ter das outras pessoas”. (F06,D2,Q01)
- (79) “Na minha opinião foi se perdendo um pouco desta autoridade, pois os alunos estão desrespeitando muito os funcionários da escola”. (F06,D2,Q03)
- (80) “Tem alguns professores que dominam a autoridade dentro da sala de aula e outros que tem um pouco de dificuldade”. (F06,D2,Q05)
- (81) “Se algum aluno desrespeitar o professor, ele o encaminha para a coordenação a qual efetuará a penalidade, se for o caso”. (F06,D2,Q06)
- (82) “Quando por exemplo o aluno não obedece uma ordem do professor, de ficar quieto ou de voltar para a sala depois do intervalo”. (F06,D2,Q07)
- (83) “O professor tem autonomia dentro da sala de aula, a coordenação ou a direção não interferem nas atividades do professor dentro de sala”. (F06,D2,Q08)
- (84) “Autoridade do professor seria o respeito que ele tem que ter das suas turmas”. (F06,D2,Q09)
- (85) “Autonomia é a liberdade que ele tem perante a sala”. (F06,D2,Q10)
- (86) “Mais autonomia, pois a autoridade principalmente com os alunos vem diminuindo”. (F06,D2,Q12)
- (87) “Os alunos respeitam um pouco mais a coordenação e a direção”. (F06,D2,Q16)
- (88) “Conseguir, quase sempre, por meio de leis, a obediência de pessoas de um determinado território ou espaço geográfico”. (F07,P2,Q01)
- (89) “Autoridade na escola é buscar em meios legais (Regimento Escolar) para contribuir na disciplina dos estudantes”. (F07,P2,Q02)
- (90) “Grande parte dos docentes, ao meu ver, preferem usar somente dos meios legais para exercer a sua autoridade, no entanto posso dizer com tranquilidade que existe professor nesta unidade escolar que buscam outras alternativas como: convencer”. (F07,P2,Q05)
- (91) “A autoridade do professor é assegurada pelo Regimento Escolar e Direito do funcionário público”. (F07,P2,Q06)
- (92) “A autoridade do professor é transgredida com o descaso dos estudantes; os estudantes acreditam ter somente direitos, esquecendo que o ECA e LDB também tratam dos deveres”. (F07,P2,Q07)
- (93) “Quando pode fazer escolhas dentro da legalidade. Penso que a autonomia do professor pouco é exercida”. (F07,P2,Q08)
- (94) “Possibilitar um ambiente favorável para que eu possa convencer os estudantes a estudar com mais profundidade os conteúdos elementares”. (F07,P2,Q09)
- (95) “Relativa, porque ao mesmo tempo que o professor pode exercer o que ele prefere, tem também que seguir “receitas”. (F07,P2,Q11)
- (96) “Possui mais autonomia, porque a autoridade, ele pode ir construindo com os estudantes no decorrer do tempo”. (F07,P2,Q12)
- (97) “Ocorre disputa pela autoridade na escola, pois alguns acreditam que o tempo de serviço lhe oferece mais autoridade ou, ainda, por títulos, por exemplo. (F07,P2,Q18)
- (98) “Acredito que haja pouca reflexão por parte dos professores do termo autonomia”. (F07,P2,Q19)
- (99) “Em reuniões na escola uma pequena parte expressa suas ideias. Eu não sei dizer se é por constrangimento ou insegurança no que vai dizer”. (F07,P2,Q20)

- (100) “Alguns rígidos demais, outros mais convincentes. Sim, porque a palavra professor automaticamente representa para o aluno uma autoridade, no entanto este nem sempre consegue exercer sua autoridade”. (F07,P2,Q21)
- (101) “Sim, existem práticas na escola que são instrumento de controle, “sempre foi feito assim”. (F07,P2,Q22)
- (102) “É aquela pessoa capaz de resolver as situações difíceis de maneira eficaz, sem desrespeitar as pessoas envolvidas”. (F08,P1,Q01)
- (103) “A autoridade na escola são os professores ou coordenadores e diretores capazes de mostrar os caminhos necessários”. (F08,P1,Q02)
- (104) “A autoridade da escola muitas vezes perde o foco, ou para administrar causas próprias ou para escapar dos problemas que surgem”. (F08,P1,Q03)
- (105) “Mais ou menos, porque muitos daqueles que recebem ordens sejam professores ou mesmo os alunos não compartilham da idéia de que organização e ética deve prevalecer”. (F08,P1,Q04)
- (106) “Alguns professores tem a capacidade da autoridade através do conhecimento do conteúdo e do seu planejamento, porém outros se perdem através do seguinte pensamento: “Eu sei de cabeça o conteúdo”. (F08,P1,Q05)
- (107) “A autoridade do professor é assegurada através do planejamento”. (F08,P1,Q06)
- (108) “A autoridade do professor é transgredida quando o aluno ao chegar na escola entra em sala de aula sem pedir licença, quando o aluno não faz as atividades propostas no dia”.(F08,P1,Q07)
- (109) “O professor encontra dificuldade de trabalhar com alunos que não concordam ou não aceitam as normas impostas pela escola, com isso muitas vezes atrapalha a aula e coloca a autoridade do professor em dúvida”. (F08,P1,Q13)
- (110) “Não acredito que a autoridade do professor esteja ligada ao cargo, é aquilo que já escrevi, todos devem ter um objetivo comum na escola, pois a autoridade de cada ator aparece automaticamente”. (F08,P1,Q17)
- (111) “Parece que algumas vezes há uma disputa pela autoridade, mas nessa escola não”. (F08,P1,Q18)
- (112) “Não há reivindicação pela autonomia, porque os profissionais dessa escola têm autonomia”. (F08,P1,Q19)