



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL?

‘Verdades’ da Grécia Clássica e de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa

Rosa Maria da Silva Medeiros

JOÃO PESSOA, PB

DEZEMBRO - 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL?

‘Verdades’ da Grécia Clássica e de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa

Rosa Maria da Silva Medeiros

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguagens e Cultura*, da linha de pesquisa *Discurso, Sociedade e Cultura*, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Dra. Maria Angélica Oliveira

Coorientadora: Dra. Denise Lino de Araújo

JOÃO PESSOA, PB

DEZEMBRO – 201

M488p Medeiros, Rosa Maria da Silva.
 O professor é um profissional?: verdades da Grécia
 clássica e de dicionários brasileiros de língua portuguesa /
 Rosa Maria da Silva Medeiros.- João Pessoa, 2015.
 197f. : il.
 Orientadora: Maria Angélica Oliveira
 Coorientadora: Denise Lino de Araújo
 Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
 1. Linguagem e cultura. 2. Professor - constituição
 identitária. 3. Racionalidade dicionarística. 4. Vontades de
 verdade. 5. Resistência. 6. Profissional.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

BANCA EXAMINADORA

Dra. *Maria Angélica Oliveira* (Presidente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dra. *Denise Lino de Araújo* (Presidente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dra. *Melânia Rodrigues Mendonça*
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dra. *Amanda Batista Braga*
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dra. *Josilene Pinheiro-Mariz*
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dr. *Marco Antônio Margarido Costa*
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dra. *Alfredina Rosa Oliveira do Vale* (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dra. *Maria do Socorro Aragão* (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DEDICATÓRIA

A Deus,
por me ensinar o Caminho,
a Verdade
e a Vida.

Aos meus pais, *José Wellington Medeiros e Eluzinete da Silva Medeiros,*
por me ensinar os passos, o domínio do medo
e a perseverar na vida.

Às minhas avós (In memoriam),
por me desviar de abismos, tristezas
e saudade.

Às minhas irmãs,
Mestras em Educação, *Sonayra da Silva Medeiros e Islayne Monalisa da Silva Medeiros,*
pela firmeza e eticidade
de seus passos Profissionais na Educação.

Ao meu noivo, Mestre em Literatura e Ensino, *Kléber José Clemente dos Santos,*
por passear comigo
entre palavras e sentimentos
com Amor.

Às minhas amigas,
Mestra em Linguagem e Ensino de Inglês, *Cristiane Vieira do Nascimento,*
Doutora em Literatura e Cultura, *Andrea Maria de Araújo Lacerda,*
Mestra em Letras, *Melissa Raposo Costa,*
por me acompanhar em tantos passos
de minha trajetória Pessoal, Familiar e Profissional

A Deus,
por firmar
meus passos
e me conduzir
na vida.

AGRADECIMENTOS

À Doutora em Letras, *Maria Angélica de Oliveira*,
por me ensinar com *vontade*
um mundo novo de *verdades*
no estudo e na vida
do Professor.

À Doutora em Educação, *Denise Lino de Araújo*,
por me ensinar caminhos
com sua melhor leitura
da vida, dos capítulos e linhas
da Profissão.

Ao Pós-doutor em Crítica Literária, *José Hélder Pinheiro Alves*,
por me ensinar o caminho para perceber
e aproveitar detalhes
de ditos e escritos.

À Pós-Doutora em Letras, *Maria Auxiliadora Bezerra*,
por me ensinar a trilhar meu próprio caminho
com autonomia e sem medo
de seguir outra direção.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
por propiciar mais uma etapa de meu aprimoramento
Profissional.

À Universidade Federal da Paraíba,
por materializar mais um desafio
da Profissão.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
por materializar em mim o sentimento pleno
de realização Profissional
de Professora.

Às Bibliotecas do IFRN/ dos Campi Macau, Caicó e Pau dos Ferros,
pelo valor do silêncio
rompido por livros,

rabiscos
e pela escritura
da tese.

RESUMO

Nessa tese refletimos sobre que forma de racionalidade nos deparamos, ao consultarmos sentidos sobre o Professor, em dicionários brasileiros de língua portuguesa. Deparamo-nos com uma forma de racionalidade que constitui o Professor como Profissional ou como apenas executor? Objetivamos analisar que perfis identitários de Professor são fabricados pela racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa do séc. XIX ao XXI, para investigação de que vontades de verdade sobre Professor podem remontar à Grécia clássica; e discutir efeitos de verdade sobre o Professor que nos governam, unificam e prendem a determinado perfil identitário e lugar social. Aliando um estudo histórico acerca do Professor a partir de dizeres de filósofos da Grécia Clássica e de uma análise da racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa, nosso gesto de interpretação é orientado por teorizações foucaultianas (2013, 2012, 2009, 2003, 2000, 1994); por estudos acadêmicos de Aranha (2006a, 2006b); Zeifert (2004) relativos à História e Filosofia da Educação Grega; de Orlandi (2002) relativos à Lexicografia discursiva; nas orientações de Tardif (2002, 2010), Behrens (1999, 2007), Libâneo & Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 1999), Pollak (1992) etc. A identificação do Professor, na Grécia Clássica, com um efeito meritório em não ser Profissional; e, na racionalidade dicionarística, com um efeito predominante de executor, sinaliza uma memória social em que prevalece a identidade do Professor como sendo técnica, executora, resignada de anseios financeiros e escassamente Profissional. A maioria das vontades de verdade sobre o Professor, construídas por dicionários do séc. XIX ao XXI, é governada por uma racionalidade técnica própria do paradigma conservador. Essas vontades de verdade atendem ao poder de marginalização do Professor, pois, ao excluí-lo da ordem da Profissão e do Profissional, é ativado e colocado em circulação o desempoderamento dele no meio social. Resistir a essa vontade de verdade exige do Professor o repensar de papéis na formação social e, sobretudo, o repensar sobre si mesmo. O Professor não está preso a uma identidade. Ele pode desafiar e resistir às estruturas de dominação que prendem e atam-no a uma identificação técnica, desvalorizada sócio-economicamente e renegada por gerações futuras. Vontades de verdade sobre o Professor construídas, na Grécia Clássica e na racionalidade dicionarística brasileira, tornam imperativo um trabalho de rearrumação da memória do Professor. Um investimento em termos políticos, em termos de coerência, unidade e identidade do Professor para que ocorram, sobre um fundo heterogêneo de memória, as cisões de novos perfis identitários da ordem do Professor Profissional. Resistir ao reducionismo de ser identificado como ‘aquele que ensina’, assumindo a identificação de um Profissional diplomado em curso de licenciatura que o habilita ao planejamento, à didatização de saberes, à ministração de aulas, à elaboração de material e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem em diversos contextos de ensino e níveis de escolaridade. O engajamento na valorização identitária e Profissional se faz necessário para atar a história e memória do Professor Profissional de tal modo que essa mesma memória passe a trabalhar por si só e a inspirar a coletividade do Professor e as gerações futuras.

Palavras-Chaves: Professor, constituição identitária, racionalidade dicionarística, vontades de verdade, resistência, Profissional

ABSTRACT

In this thesis, we reflect about what form of rationality we are dealing with by consulting meanings about the teacher in Brazilian dictionaries of Portuguese language. Do we come across a form of rationality that represents the teacher as a Professional or just as a performer? We aim at analyzing what identity profiles of teachers are made by Brazilian dictionary rationality of Portuguese language from 19th to 21st centuries, to the investigation of what wishes of truth about the teacher can remote to Classic Greece; and discuss effects of truth about the teacher that rule, unify and attach us to a specific identity profile and social environment. Allying a historic study about the teacher from Classic Greece philosophers' speeches and from the analysis of a Brazilian dictionary rationality of Portuguese language, our way of interpretation is oriented by Foucauldian theories (2013, 2012, 2009, 2003, 2000, 1994); by Aranha's academic studies (2006a, 2006b); Zeifert (2004) related to the History and Philosophy of Greek Education; by Orlandi (2002) related to Discursive Lexicography; by Tardif's orientation (2009, 2010, 2011), Behrens (1999, 2007), Libâneo & Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 1999), Pollak (1992) etc. Teacher's identification, in Classic Greece, with the meritorious effect in not being Professional; and in dictionary rationality with the predominant effect of performer, signals a social memory where it prevails the teacher's identity as being technical, performer, resigned to financial expectations and scarcely Professional. Most of the wishes of truth about teacher, built by dictionaries from 19th to 21st centuries, are governed by a technical rationality of conservative paradigm itself. Those wishes of truth meet the power of teacher's marginalization, since by excluding him/her from the order of the profession and the Professional, the teacher's disempowerment from the social environment is activated and put into circulation. Resisting to such will of truth demands from the Teacher the rethinking on the roles on social formation and, especially, the rethinking on themselves. The Teacher can challenge and resist the structures of domination that bind and attach to a technician identification, social and economically devalued and renegade by future generations. Wishes of truth about the Teacher constructed in Classic Greece and in Brazilian dictionary rationality make imperative a work of the Teacher's memory rearrangement. An investment in political terms, in coherence, unit and identity teacher's terms for division of new identity profile of Professional Teacher's order to occur on heterogeneous ground of memory. Resisting to reductionism of being identified as 'the one who teaches', assuming the identification of a certified Professional in licentiate course that enables him/her planning, teaching knowledge, giving classes, developing material and evaluating teaching/learning process in different teaching contexts and levels of education. The engagement for the identity and Professional valorization is necessary to attach Professional Teacher's history and memory in such way that this same memory works for itself and inspires the Teacher's collectivity and future generations.

Keywords: Teacher, identity constitution, dictionary rationality, wishes of truth, resistance, Professional.

RESUMEN

En esa tesis reflexionamos sobre qué forma de racionalidad nos deparamos, al consultáremos sentidos sobre el professor, en diccionarios brasileños de lengua portuguesa. Deparamos con una forma de racionalidad que constitui el Profesor como profesional o como sólo ejecutor? Objetivamos analizar qué perfiles identitarios del Profesor son fabricados por la racionalidad diccionarística brasileña de Lengua Portuguesa del siglo XIX al siglo XXI, para investigación de que voluntades de verdad sobre el Profesor pueden remontar a la Grecia Clásica; y discutir efectos de verdad sobre el Profesor que nos gobiernan, unifican y prenden a un determinado perfil identitario y lugar social. Aliando un estudio histórico acerca del Profesor a partir de frases de filósofos de la Grecia Clásica y de una análisis de la racionalidad diccionarística brasileña de Lengua Portuguesa, nuestro gesto de interpretación es orientado por teorizaciones foucaultianas (2013, 2012, 2009, 2003, 2000, 1994); por estudios académicos de Aranha (2006a,2006b); Zeifer (2004) relativos a la Historia y Filosofía de la Educación Griega; de Orlandi (2002) relativos a la Lexicografía discursiva; en las orientaciones de Tardif (2002, 2010), Behrens (1999, 2007), Libâneo & Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 1999), Pollak (1992) etc. La identificación del Profesor, en la Grecia Clásica, con efecto meritorio en no ser Profesional; y, en la racionalidad diccionarística, con efecto predominante de ejecutor, señala una memoria social en que prevalece la identidad del Profesor como siendo técnica, ejecutora, resignada de anhelos financieros y escasamente Profesional. La mayoría de las voluntades de verdades sobre el Profesor, construidas por diccionarios del siglo XIX al siglo XXI, es gobernada por una racionalidad técnica propia del paradigma conservador. Esas voluntades de verdad atienden al poder de marginación del Profesor, pues, al excluirle de la orden de la Profesión y del Profesional, es activado y colocado en circulación el desempoderamiento de él en lo medio social. Resistir a esa voluntad de verdad exige del Profesor el repensar sobre sí mismo. El Profesor no está preso a una identidad. Él puede desafiar y resistir a las estructuras de dominación que prenden y lo atan a una identificación técnica, desvalorizada socioeconómicamente y renegada por generaciones futuras. Voluntades de verdad sobre el Profesor construidas, en la Grecia Clásica y en la racionalidad diccionarística brasileña, toman imperativo un trabajo de reordenación de la memoria del Profesor. Un embestimiento en termos políticos, en termos de coherencia, unidad y identidad del Profesor para que ocurran, sobre un fondo heterogéneo de memoria, las cisiones de nuevos perfiles identitarios de la orden del Profesor Profesional. Resistir al reduccionismo de ser identificado como ‘aquel que enseña’, asumiendo la identificación de un Profesional diplomado en curso de licenciatura que lo habilita al planeamiento, a la didactización de saberes, a la ministración de clases, a la elaboración de material y a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos de enseñanza y niveles de escolaridad. El compromiso en la valorización identitaria y Profesional se hace necesario para atar la historia y memoria del Profesor Profesional de tal modo que esa misma memoria pase a trabajar por sí solo y a inspirar la colectividad del Profesor y las generaciones futuras.

Palabras clave: Profesor, Constitución identitaria, Racionalidad diccionarística, Voluntades de verdad, Resistencia, Profesional

LISTA DE QUADROS

Capítulo I

Quadro 1.0a – Esboço da Crítica Arqueológica sobre o Professor

Quadro 1.0b – Esboço da Crítica Genealógica sobre o Professor

Quadro 1.1 - Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX, XX e XXI

Quadro 1.1a - Verbetes Dicionarísticos Brasileiros de L. Portuguesa do século XIX ao XXI

Capítulo III

Quadro 3.1 – Capas dos Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI

Capítulo IV

Verbetes Professor

Quadro 4.1 – Verbetes Professor_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1a – Principais pronomes e substantivos do verbo Professor

Quadro 4.1b – Principais sequências discursivas do verbo Professor

Quadro 4.1c – Compilação das principais identificações do Professor

Quadro 4.1d – Compilação das principais identificações do *fazer* do Professor

Expressões similares a Professor

Quadro 4.1.1 – Verbetes Preceptor_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.2 – Verbetes Docente_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.3 – Verbetes Educador_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.4 – Verbetes Mestre_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.4a – Verbetes Mestra_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.5 – Verbetes Professora_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.5a – Verbetes Professorado_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.5b – Verbetes Professorar_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.5c – Verbetes Professoral_ século XIX ao XXI

Quadro 4.1.5d – Verbetes Professorando_ século XIX ao XXI

Médico, Advogado e Engenheiro

Quadro 4.2a – Verbetes Médico_ século XIX ao XXI

Quadro 4.2b – Verbetes Advogado_ século XIX ao XXI

Quadro 4.2bb – Compilação das principais identificações do *fazer* do Advogado

Quadro 4.2bbb – Compilação das principais identificações do Advogado

Quadro 4.2c - Verbetes Engenheiro_ século XIX ao XXI

Profissional e Profissão

Quadro 4.3a - Verbetes Profissional_ século XIX ao XXI

Quadro 4.3b- Verbetes Profissão_ século XIX ao XXI

Especialidades do Professor

Quadro 4.3.1a – Verbetes Biologista, Biólogo_ século XXI

Quadro 4.3.1b. – Verbetes Filósofo_ século XXI

Quadro 4.3.1bb. – Principais pronomes e substantivos do verbo Filósofo_ século XXI

Quadro 4.3.1bbb. – Sequências discursivas sobre o *fazer* do Filósofo_ século XXI

Quadro 4.3.1c – Verbetes Físico_ século XXI

Quadro 4.3.1d. – Verbetes Geógrafo_ século XXI

Quadro 4.3.1e. – Verbetes Linguista_ século XXI

Quadro 4.3.1f – Verbetes Historiador_ século XXI

Quadro 4.3.1g – Verbetes Matemático_ século XXI

Quadro 4.3.1gg – Identificação especializada do verbo Matemático_ século XXI

Quadro 4.3.1ggg – Identificação genérica do verbo Matemático_ século XXI

Quadro 4.3.1h – Verbetes Pedagogo_ século XXI

Quadro 4.3.1hh – Verbetes Pedagogo do século XXI

Quadro 4.3.1hhh – Identificação do *fazer* do Pedagogo_ século XXI

Quadro 4.3.1i – Verbetes Químico_ século XXI

Quadro 4.3.1j – Verbetes Sociólogo_ século XXI

Quadro 4.3.1jj. – Verbetes Sociólogo_ século XXI

Quadro 4.3.1A– Expressões linguísticas mais genéricas sobre o Professor

Quadro 4.3.1AA - Expressões linguísticas menos genéricas sobre o Professor

Quadro 4.3.1B - Sequências discursivas adjetivas sobre o Professor

Quadro 4.3.1BB - Construções sintáticas sobre o *fazer* do Professor

Quadro 4.3.1C – Verbetes Especialização_ século XXI

Especificidades do *fazer* do Professor

Quadro 4.3.2a – Verbetes Docência do século XXI

Quadro 4.3.2b – Verbetes Licenciatura do século XXI

Quadro 4.3.2c – Verbetes Magistério do século XXI

Quadro 4.3.2d – Verbetes Ministar do século XXI

Quadro 4.3.2e – Verbetes Ensino do século XXI

Quadro 4.3.2f – Verbetes Ensinar do século XXI

Quadro 4.4 – ‘Verdades’ sobre o Professor na racionalidade dicionarística brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Protágoras, Pródico, Hípias e Górgias

Figura 2 – Sócrates

Figura 3 - Platão

Figura 4 – Isócrates

Figura 5 – Aristóteles

Figura 6 – Folha de Rosto de O ‘Moraes’ - 3ª Ed (1823)

É o ponto de vista que cria o objeto

(SAUSSURRE, 2006, p.15)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

CAPÍTULO I

TEORIZAÇÕES E (PER)CURSOS ANALÍTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR.....	25
1.1 Discurso, História, Sujeito, Identidade e Linguagem.....	25
1.2 Por uma crítica arqueo-genealógica, (des)construindo ‘verdades’ sobre o Professor	31
1.2.1 Na concepção grega do valor imaterial ou monetário do Professor	36
1.2.2 Na racionalidade dicionarística brasileira do séc. XIX ao XXI	38

CAPÍTULO II

‘VERDADES’ CLÁSSICAS: O PROFESSOR NO BERÇO DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL.....	44
2.1 Contextualização histórica.....	44
2.1.1 Aedos, os primeiros Educadores da humanidade.....	46
2.1.2 Paidotribes, Kitharistes, Grammatistes.....	47
2.2 Os Sofistas, Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles O Professor deve ser pago pelo seu Ofício?	57
2.2.1 Os Sofistas: o Professor deve cobrar por suas aulas.....	58
2.2.2 Sócrates: ‘Só sei que nada sei’ e não devo ser pago por isso.....	63
2.2.3 Platão: o Professor receber pagamento é prova de degradação moral.....	68
2.2.4 Isócrates: o Professor deve cobrar muito bem por suas aulas.....	70
2.2.5 Aristóteles: as atividades assalariadas mantêm a mente presa e degradam.....	72
2.3 O Professor, segu(i)ndo ‘Verdades’ de Pensadores Gregos	80

CAPÍTULO III

DICIONÁRIOS BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA

(Re) CONSTRUINDO ‘VERDADES’	82
-----------------------------------	----

3.1 Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa:

Público e finalidade.....	87
3.1.1 Século XIX _ o “Moraes” (1823).....	90
3.1.2 Século XX _ o “Aurélio” (1988)	93
3.1.3 Século XXI_ Houaiss (2009), Aurélio (2010) e os dicionários do PNLD/2012	95

CAPÍTULO IV

PROFESSOR É UM PROFISSIONAL QUE...PROFISSIONAL?

‘VERDADES’ DICIONARÍSTICAS DO SÉC. XIX AO XXI	101
---	-----

4.1 Professor

4.1.1 Preceptor, Docente, Educador, Mestre (a), Professora, Professorado, Professorando, Professorar, Professoral.....	109
---	-----

4.2 Médico, Advogado e Engenheiro.....

4.2.1 Professor X Advogado, Médico e Engenheiro.....	130
--	-----

4.3 Profissional e Profissão

4.3.1 Biólogo, Filósofo, Físico, Geógrafo, Historiador Linguista, Matemático, Pedagogo, Químico e Sociólogo	137
--	-----

4.3.2 Docência, Licenciatura, Magistério, Ministar, Ensino, Ensinar e Lecionar.....	155
---	-----

4.4 ‘Verdades’ dicionarísticas sobre o Professor.....

CAPÍTULO V

MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL DO PROFESSOR

(DES) CONSTRUINDO A HISTÓRIA... ..	173
------------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES (POR ENQUANTO) FINAIS	182
---	-----

REFERÊNCIAS	191
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda, e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas... (FOUCAULT, 2012, 249-250).

Na dissertação de mestrado “O Ensino de Gramática e a Formação do Professor: *a inov/conservAÇÃO influenciando a prática pedagógica*”, recorreremos à história e à memória discursiva para compreender por que o tradicionalismo do ensino gramatical parece persistir na prática dos professores, apesar de muitos deles investirem na atualização profissional. Representando a coletividade docente, o sujeito de nossa pesquisa foi uma professora de língua portuguesa cujo perfil é de uma profissional que está continuamente se formando.

Constatamos que o ‘saber’ que parece influenciar a formação da professora se configura como um saber constituído, ao longo da história, pelo embaralhamento entre as perspectivas conservadora e inovadora do ensino de gramática existentes no nosso país, de modo que ambas ‘edificam’ o saber-fazer/ensinar dessa docente. A análise de nossos dados levou-nos a concluir que o velho e o novo/a conservação e a inovação andam juntos, encaminhando, organizando, edificando e montando a prática de ensino de gramática dessa docente.

Os dados analisados sugerem que o ‘como’ efetivar, em sala de aula, propostas teórico-metodológicas inovadoras sobre o ensino de gramática; parece ser enigmático porque, ao se analisar a prática de ensino, é a marca da perspectiva conservadora/tradicional que parece ficar mais em evidência que as possíveis marcas da inovação. Como afirma Tardif (2002, p. 12,14), “o saber do professor é adquirido no contexto de socialização profissional, onde é incorporado, modificado e adaptado em

função dos momentos e das fases de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Logo, o saber do professor não pode ser substituído: ‘incorporação, modificação, adaptação’ têm um efeito de sentido que não sinaliza troca/substituição, mas um processo em que ‘novo’ e ‘velho’, de certo modo, convivem e não podem se desvencilhar.

No decorrer dessa dissertação em que tematizamos a formação do Professor de Língua Portuguesa, tomamos conhecimento de que desde 1980 se desenvolve estudos que tematizam a vida e o trabalho do Professor, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa (LAPO & BUENO, 2003, p. 66). Esses estudos, referenciados por Lapo e Bueno (2003, p. 66), têm contribuído para:

fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores no magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos. Quer seja entendido como um dos sintomas do chamado “mal-estar docente” (...) quer como manifestação das várias formas de esgotamento que afetam os professores, comumente enfeixadas sob a denominação de *burnout*, os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral (LECOMPTE; DWORKIN, 1991).

As contribuições dessa perspectiva de investigação nos inquietaram não só pelo fato de o fenômeno da insatisfação dos professores ter se tornado frequente no Brasil, mas pela constatação feita por estudiosos, no final do século XX, de que esse fenômeno é alimentado tanto pela escola como pela comunidade e sociedade em geral. A enquête da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 34 países, totalizando mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio pesquisados, revela que “apenas um em cada dez professores (12,6%) no Brasil acredita que a profissão é valorizada pela sociedade; a média global é de 31%” (BBC Brasil, 2014). Essa revelação aponta para a percepção dos professores quanto a não valorização do seu trabalho pelo meio social.

A conclusão desse estudo, divulgada em 2013, não difere substancialmente da constatação de estudiosos no final do século XX, pois, embora indique que os professores gostam de seu trabalho, aponta também que eles “não se sentem apoiados e reconhecidos pela instituição escolar e se veem desconsiderados pela sociedade em geral” (BBC Brasil, 2014). Não bastasse o desencadeamento do desagrado dos professores com o magistério por fatores de ordem econômica e política, o fenômeno de insatisfação do Professor é

sustentada no próprio ambiente de trabalho e na sociedade. Tal *status quo* põe-nos diante do questionamento sobre que meio social valoriza o Professor, se, tanto nas instâncias micro quanto macro de atuação e visibilidade da função docente, parecem estar enraizadas motivações (auto) depreciativas do Professor. Uma possível amostra desse *status quo* foi noticiada, em julho de 2013, e pode exemplificar algumas das consequências desse fenômeno no Brasil:

até maio deste ano, pediram exoneração 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro, a média anual é de 350 exonerações (...) a União dos Professores Públicos no Estado diz que, apenas nos cinco primeiros meses deste ano, 580 professores abandonaram a carreira. Para completar o quadro, a procura pelas licenciaturas como um todo segue diminuindo, e a falta de interesse pela docência provoca a escassez de profissionais” (REVISTA EDUCAÇÃO UOL¹, 2013)

O não reconhecimento do Professor na instituição escolar e na sociedade pode ser um dos principais responsáveis, não só pelo abandono do magistério, mas pelo desinteresse dos estudantes em ocupar a posição Professor. Aponta para essa perspectiva, um estudo realizado, em 2009, sob assessoria geral de Gatti et. al. (2009) sobre atratividade da carreira docente realizada com 1.501 alunos de 3º ano do Ensino Médio integrantes de 18 escolas públicas e privadas de oito cidades brasileiras. Tal estudo revela que “apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, esta não se apresenta efetivamente como uma escolha profissional para a maioria dos alunos” (GATTI et al., 2009, p. 57). Constatação verificada nos seguintes dados:

apenas 2% indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (...). [há também] as indicações de cursos ligados às disciplinas da escola básica, sem explicitar [a expressão] licenciatura, como História, Física, Química, Matemática, Letras, Música, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Artes Plásticas e Educação Física (a mais frequente), que, somadas, envolvem 9% dos jovens. (...) No entanto, 83% optaram, claramente,

¹ A exemplo dessa fonte, outras da esfera comunicativa própria da Internet são citadas na tese. O juízo de valor negativo com que essas fontes são comumente avaliadas na esfera universitária, levou-nos a uma reflexão sobre *A estruturação social do saber*, discutida por Michel de Certeau (2010). Analogicamente, Certeau (2010, p. 168) nos propiciou refletir sobre o fato de o privilégio dos letrados da esfera universitária fundar a certeza, postulada por sua posição, de que se conhece a sociedade inteira quando se sabe o que eles pensam. É o postulado dos eruditos. Cultura de mestres, de professores e de letrados: ela cala “o resto” porque se quer e se diz a origem de tudo. Essa tese, portanto, também considera vozes que podem integrar esse ‘resto’, uma vez analisada a plausibilidade para a discussão empreendida no desenvolvimento desse trabalho.

por carreiras desvinculadas da atividade docente (GATTI et al., 2009, p. 57, *acrécimo, entre colchetes, das pesquisadoras*).

Essa conjuntura nos impele a refletir por que, entre as possibilidades de profissão a ser seguida pelos pré-vestibulandos, a de Professor é a menos escolhida; por que esses jovens “ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo” (GATTI et al, 2009, p.65). De acordo com a revista Nova Escola (2009):

o Brasil já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas.

Ratificando essa estimativa do Inep, Bernardete Gatti afirma que ‘a queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39%’. Finalizando a matéria, a revista, baseada nos dados do Censo da Educação Superior de 2009, explicita que “o índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de professores. (...) O resultado é que, enquanto [Direito], Medicina e Engenharia lideram as listas de cursos mais procurados, os relativos à Educação aparecem bem abaixo” (GATTI et al, 2009, *acrécimo, entre colchetes, de dado que consta na pesquisa*)

Complementando esse estudo, os dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) especificam que “de 2005 a 2006 houve a redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura”. Situação agravada ainda mais quando se analisa a diminuição do percentual de formados em áreas do conhecimento que compõem a docência “como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%)”; e quando se detecta a escassez de formados dedicados à docência: “faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia” (GATTI, 2009, p. 14).

Toda essa situação pode ser reveladora do que Vargas (2010, p. 114-115) destaca sobre a hierarquização de cursos em nosso país, segundo o nível de prestígio social: de um lado, Medicina, Direito, Engenharia - as chamadas profissões imperiais; de outro, as Licenciaturas. O autor destaca que “independente do critério de hierarquização

selecionado, encontramos no plano superior as ‘profissões imperiais’. E, no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas”. Essa mesma polarização parece-nos se reproduzir no processo de escolha das profissões por parte dos vestibulandos, pois, no dito plano superior, estão Medicina, Direito e Engenharia, liderando as listas de cursos mais cobiçados; enquanto que, no dito plano médio ou inferior, encontram-se as licenciaturas, comandando as listas dos menos prestigiados. Como afirma Vargas (2010, p. 120), “as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos”.

Diante dessas pesquisas de âmbito mundial e nacional, passou a nos importar uma investigação sobre o lugar sócio-discursivo do Professor. Sabemos que há o desinteresse pela docência; que os professores não se sentem apoiados, nem reconhecidos pela sociedade e que não estão livres da desvalorização nem entre os muros da instituição escolar. Falta-nos sabermos que perfil identitário e lugar sócio-discursivo é predominantemente atribuído a Professor. Intrínseco a esse perfil e lugar,

há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder, saber/poder que nos unem, nos atam. São essas relações de verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2012, p. 224).

A cada instante são produzidos efeitos de verdade acerca do perfil identitário do Professor. Esses efeitos de verdade construídos pela/na formação social nos unificam com determinado perfil identitário, e nos prendem a determinado lugar social. Cogitamos a possibilidade de que haja uma disseminação histórica de um perfil identitário do Professor que possa alicerçar esse terreno de desvalorização, falta de apoio e que desmotiva muitos a ocupar essa posição na sociedade.

Tal terreno de sentidos para o Professor não é incomum, inclusive na própria instituição educacional, tanto que estudiosos da formação docente sinalizam a necessidade de que os pesquisadores se interessem menos pelo que os professores deveriam ser, saber e fazer; e atentem mais para o que eles são, fazem e sabem realmente (TARDIF, 2002, p. 259). Ao invés de reflexões acerca do perfil identitário do Professor, prevalecem prescrições de características, fazeres e saberes, restando-lhe a execução

dessas determinações. Ao Professor, atribui-se um ‘executar o fazer’ construído por outrem, posicionando-o como o *executor* na escola.

Todas essas constatações nos fizeram questionar se, em alguma parte de nossa herança grega, o lugar social do Professor² foi a de um profissional, prestigiado e reconhecido. Isso motivou o nosso estudo sobre o Professor, em uma dimensão discursiva ilustrativa da formação social brasileira. Para tanto, guiamo-nos pela História da Educação ocidental da Antiguidade grega e por dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI.

Os primeiros pensadores da educação desenvolveram seus trabalhos no período clássico (V - IV) da Grécia, momento histórico em que foi produzida a herança cultural que chegou até nossos dias. O Brasil pode ter sido influenciado por esse patrimônio cultural na constituição identitária do Professor que, consequentemente, pode ter sido disseminada por dicionários brasileiros de Língua Portuguesa.

As reflexões de nossa dissertação, aliadas à desvalorização social do Professor e ao *status* de executor geralmente atribuído a ele, levaram-nos a delimitar as seguintes questões de pesquisa: Que vontades de verdade sobre o Professor, nos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI, podem remontar a dizeres da Antiguidade Clássica? Essas vontades de verdade constroem um perfil identitário do Professor com um efeito predominante de Profissional ou de executor?

Assim, aliamos um estudo histórico à análise de um modo de pensar o Professor, segundo um tipo de racionalidade – a racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa. Consideramos que “essa racionalidade (...) não produz apenas formas de conhecimento ou tipos de pensamento, mas que está ligada por laços complexos e circulares a formas de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 323). A racionalidade dicionarística brasileira exerce formas de poder delineadoras de um perfil identitário de Professor que pode remontar ao berço da civilização ocidental. Um determinado perfil identitário que pode explicar o *status quo* de desvalor do Professor na contemporaneidade.

Nesse contexto, a noção de governamentalidade que “une governo enquanto tecnologias do poder e mentalidade, no sentido de racionalidade, sua racionalização” (OLIVEIRA, 2009, p. 12) se faz necessário para refletirmos sobre a influência da racionalidade dicionarística sobre Professor na nossa formação social. Entendendo

² Cabe o esclarecimento de que, embora saibamos que “o magistério [e consequentemente o Professor], tal como o concebemos hoje, construiu-se a partir do século XV” (COSTA, 1995, p. 64); nosso estudo se centra na posição Professor, no perfil identitário daquele que assume essa posição numa época histórica que remonta ao século V a. C.

governo como uma conjunção de saberes para a condução da conduta do outro, de um grupo ou de si mesmo, consideramos que “o governo dos homens pelos homens (...) supõe uma certa forma de racionalidade” (FOUCAULT, 2012, p.377). A seleção de efeitos de sentidos sobre Professor pelos homens-dicionaristas produz uma certa forma de racionalidade sobre essa posição social, que atua no governo dos homens-usuários de dicionários. Essa dimensão discursiva ilustra uma das formas de pensamento produzidos sobre o Professor no meio social.

Questionamo-nos sobre que forma de racionalidade estamos nos deparando ao nos debruçar sobre dicionários brasileiros para consulta dos sentidos sobre Professor. Deparamo-nos com uma forma de racionalidade que o legitima como Profissional ou como Operador? Ou ambas? Segundo Foucault, “apresentá-la é a única maneira de evitar que outras instituições, com os mesmos objetivos e os mesmos efeitos, tomem lugar” (FOUCAULT, 2012, p.377).

Partimos do pressuposto de que o Professor, nos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI, é constituído por camadas discursivas de um real produzido pela racionalidade dicionarística brasileira. Tal racionalidade materializa esse real em verbetes que produzem, ao longo do tempo, efeitos de verdade sobre o Professor. Propomo-nos uma analítica do sujeito que examine essas camadas para reflexão sobre que perfil identitário do Professor é (re)produzido pela racionalidade dicionarística. Racionalidade que produz vontades de verdade sobre o Professor no tecido social brasileiro. Com esse intuito, traçamos os seguintes **objetivos gerais**:

- Analisar que perfis identitários de Professor são fabricados pela racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI, para investigação de que vontades de verdade sobre Professor podem remontar à Grécia clássica
- Discutir efeitos de verdade sobre o Professor que nos governam, unificam e prendem a determinado perfil identitário e lugar social, para reflexão de fatores sócio-históricos influenciadores da rejeição da posição social Professor por futuros Profissionais.

Para tanto, guiamo-nos pelos seguintes **objetivos específicos**:

- Rememorar vontades de verdade de filósofos gregos sobre Professor que podem governar a sua constituição identitária como executor ou Profissional na racionalidade dicionarística brasileira;
- Descrever e comparar, em oito (08) dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI, efeitos de sentido do verbete *Professor* e outros relativos à docência, com os verbetes *Médico*, *Advogado*, *Engenheiro*, para investigação de vontades de verdade sobre a constituição identitária desses sujeitos como executores ou Profissionais;
- Investigar e discutir efeitos de poder que essas vontades de verdade disseminam sobre o Professor para reflexão de fatores sócio-históricos que possibilitem uma desconstrução do *status quo* de desvalor dessa posição no meio social.

Tendo em vista esses objetivos, organizamos a tese em cinco (05) capítulos. Por uma finalidade didática e contextualizada dos estudos discursivos, produzimos o Capítulo I - **Teorizações e (Per)cursos analíticos**: uma reflexão sobre o Professor, com vistas a leitores da área educacional independente da especialidade. Além da sistematização dos dados analíticos, contemplamos noções peculiares à Análise do Discurso (AD) e indispensáveis para a concretização dos objetivos da tese. Tratam-se, sobretudo, de teorizações de Michel de Foucault (2012, 2009, 2003, 2000) e das noções de Discurso, História, Sujeito, Identidade e Linguagem peculiares à AD.

No Capítulo II, **‘Verdades’ clássicas sobre o Professor no berço da Civilização Ocidental**, rememoramos perfis identitários do Professor construídos na educação da Grécia Clássica, a partir de dois subcapítulos principais: um, de contextualização histórica acerca dos primeiros educadores da humanidade; e outro, acerca de vontades de verdade sobre o Professor veiculadas por renomados filósofos gregos. Tal rememoração é feita a partir de estudos acadêmicos relativos à História e Filosofia da Educação Grega (MANACORDA, 2010; ARANHA, 2006a, 2006b; ZEIFERT (2004) etc.

No Capítulo III, **Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do séc. XIX ao XXI**: (re)construindo ‘Verdades’, a discussão é feita sob orientação de estudos acadêmicos relativos à Lexicografia discursiva (ORLANDI, 2002); aos conhecimentos

histórico-analíticos sobre o Dicionário (NUNES, 2006; VICENTE, 2001, BIDERMAN, 2006; MEC, 2012; KREIGER, 2006, 2009; VERDELHO, 2003,) entre outros, para delineamento de condições de produção dos dicionários cujos verbetes são analisados. Nesse capítulo refletimos sobre o *Para quê, Como e Para quem* os oito (08) dicionários brasileiros de Língua Portuguesa, em análise, foram produzidos.

No Capítulo IV, **Professor é um Profissional que...Profissional?** ‘Verdades’ Dicionarísticas do séc. XIX ao XXI, desenvolvemos a análise dos verbetes *Professor* e *expressões* de domínios discursivos semelhantes - Preceptor, Docente, Educador, Mestre, Mestra, Professora, Professorado, Professorando, Professorar, Professoral; das *especialidades* - Biólogo, Filósofo, Físico, Geógrafo, Historiador Linguista, Matemático, Pedagogo, Químico e Sociólogo Pedagogo, Linguista, Historiador, Sociólogo, Filósofo, Geógrafo, Biólogo, Físico, Químico, Matemático; das *especificidades do ‘fazer’* do Professor - Docência, Licenciatura, Magistério, Ministar, Ensino, Ensinar e Lecionar; e das identificações das ditas *profissões imperiais*: Advogado, Médico e Engenheiro. Isso com a finalidade de refletirmos sobre o perfil identitário construído para o Professor na racionalidade dicionarística.

No Capítulo V, **Memória e Identidade Social do Professor (des)construindo a História**, dedicamo-nos a uma reflexão acerca da formação Profissional do Professor a partir de (2002, 2010), Behrens (1999, 2007), Libâneo & Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 1999), Gatti (1996, 2009), Pollak (1992) etc., para discutirmos fatores sócio-históricos que possam acionar uma desconstrução do *status quo* de rejeição em que o Professor é geralmente posicionado no meio social. Finalizando esse capítulo, discorreremos sobre nossas Considerações (*por enquanto*) finais.

CAPÍTULO I

Teorizações e (per)curso analíticos: uma reflexão sobre o Professor

Os gestos de interpretação que procedemos não fogem da posição de analista-sujeito, inserido, pois, num lugar e num espaço em que a subjetividade da (sua) história de vida entra, inevitavelmente, na interpretação da rede; isso significa que da rede aqui urdida podem-se multiplicar novos teares, podem-se (des) atar sempre outros nós.

(ECKERT-HOFF, 2008, p. 31).

O deslocamento de nosso ângulo de análise, da dissertação para a tese, fez-nos situar nosso trabalho à luz dos estudos discursivos, sob a luminosidade do pensamento foucaultiano. Inspiração que nos indicou a relevância de “apresentar uma crítica de nosso tempo, fundamentada em análises retrospectivas”. Ou seja, orientou-nos para o fato de que há, nos fenômenos do passado, “maneiras de pensar e de se comportar, que ainda são as nossas” (FOUCAULT, 2012, p. 12). Indicação e orientação que consideramos de extrema valia para refletirmos sobre a constituição identitária do Professor no nosso meio social, pois nos auxilia na compreensão de que modos de pensar e agir (d)o Professor da Antiguidade Clássica podem ainda ser os nossos.

Podemos desnaturalizar o modo de presença do Professor na atualidade com a desconstrução do que parece evidente, trazendo à tona como a noção de sujeito e, conseqüentemente, de identidade são produtos de um interesse de época. Ao enveredar por esse caminho, almejamos “provocar uma interferência entre nossa sociedade e o que nós sabemos de nossa história passada”, por acreditarmos que “essa interferência produzirá reais efeitos em nossa história presente (FOUCAULT, 2012, p.314).

Sabendo-se que “o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 1992, p.63), o delineamento da trajetória histórica do Professor, enquanto posição social, revela/refrata perfis identitários com os quais pode haver identificação por parte do indivíduo que ocupa (ou virá a ocupar) a posição Professor, no nosso país. O efeito dessa identificação, ou não, possibilita uma reflexão sobre como nos tornamos o que somos enquanto Professor e uma atitude de resistência e mudança ao que dizem que somos e significamos na formação social brasileira. Para delinear esses perfis identitário é necessária uma analítica do sujeito Professor e, para isso, é preciso:

cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não-discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. (VEIGA-NETO, 2007, p. 112-113)

Importa-nos uma análise dessas camadas porque é possível delinear quem é o sujeito Professor “como ele chegou a ser o que dizemos que ele é; e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 112-113). No entanto, as exigências cronológicas e estruturais da tese requerem uma delimitação de nosso objeto de estudo e, conseqüente, redimensionamento dessa analítica. Até porque, como salienta Foucault (2012, p. 322):

é preciso desmistificar a instância global *do* real como totalidade a ser restituída. Não há ‘o’ real do qual se iria ao encontro sob a condição de falar de tudo ou de certas coisas mais ‘reais’ que as outras (...). Seria preciso, talvez, interrogar também o princípio, com frequência implicitamente admitido, de que a única *realidade* a que a história deveria aspirar é a própria *sociedade*. Um tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, um programa, uma técnica, um conjunto de esforços racionais e coordenados, objetivos definidos e perseguidos, instrumentos para alcançá-lo etc., tudo isso é algo do real, mesmo se isso não pretende ser a própria ‘realidade’ nem ‘a’ sociedade inteira. E a gênese dessa realidade, do momento em que nela fazemos intervir os elementos pertinentes, é perfeitamente legítima (*Itálico consta no original*).

Não tratamos de uma instância global do *real* sobre o Professor como totalidade a ser restituída. Não há ‘o’ real sobre o Professor do qual se iria ao encontro sob a condição de falar de tudo relacionado a ele. Nossa abordagem não tem a pretensão de ser

a própria ‘realidade’ nem ‘a’ sociedade inteira, mas, dialogando com o pensamento foucaultiano, consiste em:

operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, do outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistências e os pontos de ataques possíveis, as vias traçadas e os atalhos (FOUCAULT, 2012, p. 272).

Nesses termos, propomo-nos o deciframento de uma camada de realidade acerca do Professor no Brasil, operando uma interpretação, uma leitura de um certo real - o discurso sobre Professor na racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa do séc. XIX, XX e XXI. De tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade sobre o Professor, e que, do outro, esses efeitos possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis por reconhecimento social, econômico etc..

Como se produz discursos, práticas discursivas, em todos os níveis e instâncias sociais e como “não há ‘práticas’ sem um certo regime de racionalidade” (FOUCAULT, 2012, p.335), a história dos pensadores da Grécia clássica e os dicionários constituem um âmbito de produção de discurso, de produção de “uma forma de ação sobre o mundo produzida fundamentalmente nas relações de forças sociais” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 396). Consequentemente, há, neles, a veiculação de vontades de verdade sobre inúmeras questões sociais, educacionais, políticas e, inclusive, sobre o Professor. Esse fato nos interessa porque:

essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas (...) como o sistema de livros, de edição, das bibliotecas (...). Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo do atribuído. (FOUCAULT, 2009, p. 17)

Vontades de verdade veiculadas sobre os pensadores gregos e pelos dicionários são reforçadas e reconduzidas por todo um conjunto de práticas como o sistema de edição e da materialidade linguística, respectivamente, dos trabalhos de divulgação científica sobre aqueles pensadores e dos verbetes dicionarísticos. Essa vontade de verdade também é reconduzida pelo modo como o saber sobre o Professor é aplicado e disseminado. Tal

saber, materializado em dizeres sobre pensadores gregos e em verbetes, produz discursos que ressoam um efeito de verdade sobre o Professor que é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído pela formação social.

Uma vez inscrita no campo disciplinar dos estudos discursivos, essa tese apresenta teoria e metodologia como indissociáveis e indispensáveis, inclusive, para a constituição do *corpus*. Por uma finalidade didática, discorreremos, abaixo, sobre: **1.1** Discurso, História, Sujeito, Identidade e Linguagem, e **1.2** Por uma crítica arqueo-genealógica, (des)construindo ‘verdades’ sobre o Professor. Conheçamos cada um deles.

1.1 Discurso, História, Sujeito, Identidade e Linguagem

A tese se distancia de conceitos estáveis e seguros para reflexão sobre o Professor no âmbito dicionarístico brasileiro de Língua Portuguesa. Tal reflexão nos encaminha para uma perspectiva discursiva que relaciona linguagem, sujeito e história, tendo como pressuposta a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. Sendo assim, o que nos interessa em relação ao discurso, de acordo com Foucault:

é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. (...) trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. (...) O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história (FOUCAULT, 2012, 249-250).

Nosso objeto de estudo é o discurso sobre o Professor e, mais especificamente, o que foi dito em certas épocas (século V - IV a.C. e nos séculos XIX, XX e XXI) sobre o Professor na Grécia e nos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa. Nossa atenção se volta para o delineamento de que função se pode atribuir uma vez que tal coisa foi dita sobre Professor em determinado momento sócio-histórico da educação ocidental.

Tratamos o discurso dicionarístico como uma série de acontecimentos discursivos, buscando o estabelecimento e a descrição das relações que esses acontecimentos mantêm com outros pertencentes ao campo histórico-social da Grécia

Clássica. Situamos, desse modo, o nosso gesto de interpretação na dimensão histórica “com o objetivo de saber o que somos hoje” (FOUCAULT, 2012, p. 249-250). Enveredamo-nos por uma retrospectiva histórica da educação na Grécia Clássica, com a finalidade de saber o que somos hoje e que lugar social ocupamos, enquanto Professor. Como destacamos, na epígrafe da introdução desse trabalho, consideramos que “há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda” (FOUCAULT, 2012, p. 249-250). Acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos nos dicionários e na história da educação grega clássica são de extrema relevância para compreensão de nossa sociedade e daquilo que somos, enquanto Professor, já que, de certo modo, como afirma Foucault (2012, p. 250), somos “aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...”

Como procedimento de análise dos discursos dicionarísticos, faz-se necessária uma descrição dos acontecimentos discursivos “como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2012, 32-33); com vista a uma ‘acontecimentalização’, entendida como uma ruptura, “ruptura de evidências, essas evidências sobre as quais apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas”, (...) consistindo em “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc. que em dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade” (FOUCAULT, 2012, p. 332). A descrição dos verbetes como acontecimentos discursivos propicia o delineamento das unidades que aí se formaram, produzindo um determinado perfil identitário de Professor que funciona como evidência, universalidade, necessidade.

Aliada aos estudos discursivos e à importância que a história tem para a tese, a concepção de sujeito que adotamos é fundamental. Vale o esclarecimento, feito por Hall (2000), de que não concebemos o sujeito:

numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2000, p. 10-11).

Ao nos distanciarmos da noção de sujeito dotado de plenos poderes e controlador de seus atos, aproximamo-nos teórico-metodologicamente do paradigma da pós-

modernidade. Contrariamente à tradição do pensamento educacional que privilegia o sujeito autocentrado, nós reconhecemos o descentramento do sujeito e questionamos os discursos em que o sujeito é constituído, desestabilizando-os em sua tendência de fixá-lo numa posição única (TADEU DA SILVA, 2011, p. 251), como uma entidade indivisível. Tais considerações se relacionam com a teorização foucaultiana de que o sujeito não pode estar na origem dos saberes, mas “é um produto dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Esse ângulo de percepção acarreta implicações sobre uma outra noção fundamental – a de identidade. Se compreendemos o sujeito como produzido pelos saberes, a identidade não pode ser o centro essencial do eu já existente desde o nascimento, mas:

realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada”. (...) Assim em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificações* e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge (...) de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2000, p. 38-39, *trechos em itálico constam no original*).

Sob esse entendimento, a identidade do Professor está sempre em processo, em andamento, formando-se ao longo do tempo e da História da educação. Desse processo, o que se produz não é uma identidade completa, fixa e estável, mas identificações que surgem da nossa falta de inteireza. Essa falta de inteireza do Professor é “‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2000, p. 38-39). Entre esses ‘outros’ (exteriores a nós, através dos quais imaginamos ser vistos de determinada forma e que nos preenche para ‘sentirmo-nos’ inteiros) pode estar o outro configurado através do tempo pelo olhar do dicionário. Sob essa visão, o dicionário pode ser uma das possíveis fontes exteriores a partir da qual se dê uma montagem de sentidos que contribuam para a inteireza, para a constituição identitária do Professor.

O verbete dicionarístico descreve e/ou prescreve sentidos sobre o Professor produzindo uma suposta identidade ou identificações do Professor na formação social. A relação entre os dicionários e a constituição identitária salienta a relevância de

entendermos que a linguagem não é um veículo neutro e transparente da imagem da realidade, das identidades, mas é “parte integrante e central de sua própria definição e constituição” (TADEU DA SILVA, 2011, p. 251). Nessa perspectiva, não se pode cogitar uma dimensão suprema e universal de conceituação da realidade e das identidades sociais que esteja imune à intervenção humana.

Não analisamos os verbetes dicionarísticos elevados a um patamar de neutralidade e transparência acerca da definição e constituição de identidades sociais, mas são considerados como constructos de determinadas épocas históricas. Como “é pela linguagem que damos sentido às coisas, à vida, às experiências e ao mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 89), nos séculos XIX, XX e XXI, demos e continuamos a dar sentidos às identidades sociais. E, nesse processo de atribuir sentidos, há fatores não linguísticos (como sociais, históricos, econômicos etc.) enredando-os como vontades de verdade próprias a cada época histórica.

A abordagem do Professor numa época em que suas identificações estão submergidas em meio a uma negatividade e perdas – “perda de poder aquisitivo, perda de reconhecimento, perda de respeito, perda de ânimo” (CORACINI, 2003, p. 14), levou-nos a uma atitude analítica de “perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Sob essa perspectiva analítica, delineamos “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (op. cit, p. 59). Rebelarmo-nos contra a disseminação de determinadas identificações de Professor ‘consolidadas’ como verdade ao longo da história.

Para tanto, faz-se necessária uma crítica de inspiração arqueológica e genealógica, a fim de que contemplemos aspectos sócio-históricos da educação clássica grega e da racionalidade dicionarística brasileira.

1.2 Por uma crítica arqueo-genealógica, (des) construindo ‘verdades’ sobre o Professor

O caminho analítico dos dados é trilhado por uma crítica foucaultiana - uma crítica arqueológica e genealógica. Isso porque, segundo Veiga-Neto (2007), “a genealogia nos

oferece uma perspectiva processual da teia discursiva, em contraste com uma perspectiva arqueológica, que nos fornece um instantâneo, um corte através do nexo discursivo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 63).

Analizamos o discurso sobre Professor, a partir de uma crítica genealógica, ao examinarmos o ‘processo’ de uma teia discursiva sobre Professor na história da educação grega; e arqueológica, ao examinarmos o ‘momento’ delimitado pela racionalidade brasileira dicionarística do século XIX, XX e XXI, que nos fornece um instantâneo, um corte através do nexo (união, ligação) discursivo que vincula história da educação grega e dicionários brasileiros de Língua Portuguesa. Convém, nesse momento, uma compreensão de particularidades de cada uma das facetas da crítica genealógica e arqueológica, com a ressalva de que ambas se entrelaçam ao longo do desenvolvimento analítico. Apenas por uma finalidade didática, passamos a abordá-las separadamente.

A crítica arqueológica trata “tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos, como os acontecimentos históricos” (FOUCAULT, 2000, p. 348). Desenvolvemos uma crítica de inspiração arqueológica ao analisar discursos da racionalidade dicionarística que articulam, especificamente, o que pensamos e o que dizemos sobre Professor, na formação social. Podemos esboçar essa articulação a partir da utilização ou não da materialidade ‘Profissional’, identificando Professor nos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI.

Crítica Arqueológica

Perspectiva “Corte” do nexo discursivo

- ‘Profissional’ consta ou não na identificação do Professor na *racionalidade dicionarística brasileira do século XIX, XX e XXI*

Quadro 1.0a – Esboço da Crítica Arqueológica sobre o Professor

A operacionalização dessa crítica é feita a partir de:

um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias. Conceitos, discursos talvez já esquecidos. (...) a arqueologia procura ‘determinar como as regras de formulação de que depende (...) podem estar ligadas a sistemas não-discursivos [como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.] (VEIGA-NETO, 2007, p. 45, *colchetes do original*)

Utilizamos-nos do procedimento de escavação de discursos dicionarísticos brasileiros, “já pronunciados [sobre Professor], muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz (...) Conceitos, discursos talvez já esquecidos” da história da educação grega (VEIGA-NETO, 2007, p. 45, *acréscimos da pesquisadora*). Buscamos o delineamento de como as regras de formulação sobre Professor (...) podem estar ligadas a sistemas não-discursivos, como as condições sociais de determinados momentos históricos, como no da Grécia Clássica, por exemplo.

É essa dimensão histórica que torna imperativa a construção de uma aliança entre a crítica inspirada na arqueologia e a crítica genealógica, uma vez que esta, segundo Veiga-Neto (2007):

faz um tipo especial de história (...) uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no sentido duro, isso é, como uma solenidade de fundação em que ‘as coisas se encontravam em estado de perfeição’ [Foucault, 1992f, p.18], ou se a entendermos como o ‘lugar da verdade’ (p.56). Mas se entendermos origem num sentido fraco, isso é, como ‘tronco de uma raça, (como) proveniência’ [Foucault, 1992f, p.20], como um ponto recuado no tempo em que o ‘Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência’, então o genealogista busca, sim, as origens” (VEIGA-NETO, 2007, p.57).

A relevância de também desenvolvermos uma crítica genealógica está no fato de delinearmos “uma história que tenta descrever uma gênese no tempo” (VEIGA-NETO, 2007, p.57). Uma gênese do Professor. Gênese entendida como a descrição de um ponto recuado no tempo da Grécia Clássica a partir do qual o ‘Eu’ da racionalidade dicionarística brasileira possa ter construído para si uma identidade de Professor; uma coerência em torno do que se pode(deve) pensar e dizer sobre o Professor na formação social do ocidente, e especificamente, brasileira.

Esse apontamento nos remeteu à necessidade de rememoração de concepções sobre a posição Professor de pensadores da Antiguidade - Sofistas, Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles. Prezando pelos princípios temporais e de extensão de um trabalho concretizável no período devido, delimitamos o contexto histórico do período clássico da educação da Grécia antiga (V – IV a.C.). Isso por ser o tempo de apogeu dessa civilização experienciado pelos pensadores e que é reconhecido pela historiografia como espelho da herança cultural do ocidente.

Operacionalmente, o que fazemos, numa crítica sob inspiração genealógica, é um mapeamento da ascendência e emergência do Professor. É, de acordo com Veiga-Neto

(2007), “mapear a ascendência (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidade para a emergência (*Entstehung*) do que hoje é dito, pensado e feito” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59, *itálico do original*) sobre o Professor. A fim de desenvolvermos a análise numa perspectiva processual, descrevemos, no quadro B, abaixo, uma gênese do Professor (não) Profissional. Partimos de um dizer da atualidade, mapeado pela emergência do que é *dito* e *pensado* sobre o Professor: a identificação do Professor geralmente como um executor e o desprestígio econômico de seu trabalho. A partir desse dizer, seguimos para o mapeamento da ascendência, recuando no tempo do Período Clássico da Grécia Antiga, em que delineamos *de onde veio* efeitos de sentido sobre o Professor que, em virtude da (não) remuneração, delineiam um perfil identitário Profissional ou degradado moralmente.

Crítica Genealógica	
Perspectiva Processual – Gênese do Professor (não) Profissional	
→ Emergência (<i>do que hoje é dito, pensado sobre o Professor</i>)	
• Identificação do Professor mais como Executor que Profissional • O desprestígio econômico do seu trabalho	
→ Ascendência (<i>de onde veio?</i>) – <i>Período Clássico da Grécia Antiga</i>	
Condições de possibilidade <i>Interpretações na Grécia Clássica</i>	1. Remuneração = Profissional (Sofistas e Isócrates)
	2. Remuneração = Degradação Moral (Sócrates, Platão e Aristóteles)

Quadro 1.0b – Esboço da Crítica Genealógica sobre o Professor

Acreditamos que, das muitas interpretações que nos contadas sobre o Professor, há dizeres do Período Clássico da Grécia Antiga que podem ter influenciado o emergir do que hoje é dito e pensado sobre o Professor. Segundo Veiga-Neto, a ascendência pergunta *de onde veio?* Por meio desse questionamento, a genealogia mostra que:

as ‘verdades históricas’ descansam sobre um terreno complexo, contingente e frágil’, porque construído em cima de interpretações. A genealogia não propõe a fazer uma outra interpretação, mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções (VEIGA-NETO, 2007, p. 60-61, *acréscimos das pesquisadoras*).

O mapeamento da ascendência do Professor nos reporta às muitas interpretações que nos são contadas sobre aqueles que assumiram a posição Professor na Grécia Clássica. Mesmo com as transformações decorridas do tempo e das múltiplas influências sociais, culturais etc, perfis identitários foram delineados dessas interpretações, e podem nos ter sido impostos por meio de dicionários. Impostos porque repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções. Como se tivessem sido revelados em sua essência, e não construções delineadas ao longo do tempo e por interesses sociais, econômicos e históricos. A análise desses perfis identitários de Professor possibilita a desconstrução de vontades de verdade sobre o Professor naturalizadas e disseminadas como sendo intrínsecas a esse sujeito.

Uma das muitas interpretações que nos têm sido contadas e repetidas é a de que, para ser Professor, é preciso ter o dom de ensinar, ter vocação. Características que dispensam uma formação específica. Ter o dom (a dádiva, o presente dado por alguém, bem ou graça recebida de divindade – Houaiss, 2009) e vocação (disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão – Houaiss, 2009) são enunciados repetidos como descobertas, evidenciações. Aludem a uma vontade de verdade essencialista acerca do ‘fazer’ do Professor, como se já nascêssemos com as habilidades desse fazer, como se já nascêssemos para ser Professor.

O mapeamento da emergência, por sua vez, caracteriza-se por “estudar a emergência de um objeto - conceito, ideia, prática ou valor – [permite-nos] proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que o instituíram [criaram/formaram] e [dos discursos que] ‘alojam tal objeto’. Não se trata de onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (VEIGA-NETO, 2007, p. 60, *inserções entre colchetes feitas pela pesquisadora; e itálico do original*). Procedemos a uma análise histórica das condições de possibilidades de discursos que criaram/formaram o Professor no Período clássico grego e que o alojaram/abrigaram nos dicionários de Língua Portuguesa.

Assim, a inspiração genealógica dessa tese nos encaminha para “designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma ideia ou entendimento que é do presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 60). Conduzimos a análise sobre Professor interpretando-o segundo o momento histórico da educação na Grécia clássica e da racionalidade dicionarística do século XIX ao XXI.

Vale salientar que as noções foucaultianas de Arqueologia e Genealogia não acreditam “nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e

finalidades metafísicas; ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 63). A nossa discussão “implica uma analítica que não acusa nem lastima (...) [e] tem sempre presente que nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada” (VEIGA-NETO, 2007, p.26). Não se envereda por uma análise culpabilizante de outrem nem cultivadora do sentimento de ‘coitadização’ do Professor, mas, por uma atitude autoavaliativa em processo de averiguação permanentemente. Compreendemos que uma possível resposta sobre o lugar social do Professor é provisória, que não há resposta fixada com precisão, mas em contínuo processo de acabamento.

Complementando a discussão segundo uma crítica arqueo-genealógica, no tópico seguinte, descrevemos as duas etapas de análise de dados: uma, em que rememoramos vontades de verdade sobre o Professor de pensadores da Grécia Clássica; e outra etapa em que analisamos vontades de verdade sobre o Professor na racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa.

1.2.1 Na concepção grega do valor imaterial ou monetário do Professor

Orientando-nos pela periodização da história da educação grega, delimitamos o período Clássico ou Socrático, como foco de nossa discussão no capítulo II. Trata-se de uma época de (con)vivência dos principais pensadores gregos - Sócrates, seu discípulo Platão, e posteriormente o discípulo deste – Aristóteles, os Sofistas e Isócrates, que, direta ou indiretamente, discutiram sobre o ofício de Professor sob o viés (in)digno da remuneração do seu trabalho. Além disso, demarca historicamente a relevância da figura de Sócrates que funciona como marco divisório da filosofia grega (*Pré-socrático – VII e VI a.C; Socrático ou Clássico – V e IV a. C.; e Pós-socrático – III e II a.C.*).

Detemo-nos nas concepções dos Sofistas, de Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles, porque “essas concepções se situam mais no plano dos grandes princípios e dos fundamentos da educação em geral. Representam, sem contestação, através das suas semelhanças e divergências, um dos momentos mais intensos da formação da cultura ocidental” (TARDIF, 2010, p. 42). Embora tenhamos delimitado o período clássico para o delineamento de perfis identitários do Professor que podem fazer parte de nossa herança

cultural, é relevante conhecermos um esboço da configuração do Professor nos períodos anteriores ao Clássico. Vejamos, a seguir, essa configuração:

- nos tempos Pré-Homéricos (XX - XII a.C.), a posição Professor era exercida, sobretudo, pelos pais e familiares;
- no início dos tempos Homéricos até o final do Arcaico (XII-VI a.C.), pelos *Aedos*, os poetas, considerados os primeiros educadores da humanidade, disseminadores da educação tradicional, utilizando-se da literatura com função didática;
- nos tempos Homéricos (XII – VIII a.C.) e início do Arcaico (VIII a.C.), era exercida pelos Preceptores, “frequentemente velhos escudeiros que voltavam da guerra com feitos pouco elogiáveis ou mestres sujeitos a influências nefastas de deuses e mitos malévolos” (COSTA, 1995, p. 64-65) contraditoriamente exercem essa posição, um lugar de quem “educa integralmente com base no afeto e no exemplo” (COSTA, 1995, p. 64); Passado o período heroico ou Homérico, quando ainda não existia a escrita, a educação era guiada pela tradição religiosa e ministrada pela própria família. Esse cenário se modifica um pouco com o advento da aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira, pois os jovens da elite eram confiados a preceptores. Nesse contexto, podemos vislumbrar o exercício da posição de Professor configurado na família e nos preceptores. Acreditamos serem os preceptores os primeiros a exercerem a função de Professor na Grécia antiga.
- no final do tempo Arcaico (VI a.C.), configuram-se diferentes formas de educadores, assumindo, de certo modo, a posição de Professor. São eles: o pedagogo (escravo), o *paidotribes* ou pedótriba (treinador de meninos/ instrutor físico prestigiado), e o *grammatistes* (humilde e mal pago). Terminado o período arcaico, surgem formas simples de escolas com vistas a atender a demanda por educação;
- e, no tempo Clássico ou Socrático (V - IV a.C.), a posição Professor era exercida, sobretudo, por filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, “profundamente associados ao surgimento da pedagogia” (COSTA, 1995, p. 67); e por sofistas “mestres ambulantes (...) que fascinavam a juventude com a arte do convencimento (...) e muito criticados por Sócrates e Platão por cobrarem

regiamente [excepcionalmente bem/ com luxo e ostentação/ de modo próprio da realeza, majestosamente] por suas aulas (COSTA, 1995, p. 67, *acréscimos em colchetes feitos pela pesquisadora*).

A fim de compreendermos vontades de verdade de filósofos e sofistas sobre o perfil identitário do Professor, fazemos, no Capítulo II, uma retrospectiva histórica da educação grega no período Socrático ou Clássico. Para isso, refletimos sobre a constituição identitária do Professor com o entendimento de que:

nunca, como hoje, tivemos a consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história. A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para ‘descrever o passado’, mas sim, para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de ‘quem fomos’ e de como fomos (NÓVOA, 2011, p. 11).

Nós, professores, temos uma história que caminha estreitamente com a história da Educação, especialmente, ocidental. Somos seres históricos. Produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. A elucidação de ‘quem fomos’ e ‘como fomos’, a partir da trajetória histórica do Professor no período Clássico do berço da civilização ocidental e na racionalidade dicionarística brasileira, possibilita acesso a um retrato histórico do qual fazemos parte. E, a partir do qual, podemos construir uma postura mais problematizadora da constituição identitária do Professor.

Para prosseguirmos nossa discussão sob o viés de uma crítica arqueo-genealógica, nos capítulos III e VI, focamos a análise na racionalidade dicionarística brasileira do século XIX ao XXI. Vejamos, no tópico seguinte, como sistematizamos os dados dicionarísticos.

1.2.2 Na racionalidade dicionarística brasileira do século XIX ao XXI

O entendimento foucaultiano de que o sujeito não está na ordem dos saberes, de que “o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-Neto, 2007, p. 44), encaminhou-nos para a compreensão de que o sujeito Professor é também produzido no interior do saber dicionarístico. Essa constatação delimita a nossa análise

para a prática discursiva dicionarística, tornando necessário esclarecimento sobre a palavra prática na acepção foucaultiana. Explica Veiga-Neto (2007, p. 45) que:

(...) pela palavra prática (Foucault) não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: ‘posições do sujeito’ (VEIGA-NETO, 2007, p. 45).

A análise não visa significar a atividade desempenhada pelo sujeito Professor. Ao nos referir à prática discursiva dicionarística nos reportamos à materialidade linguística de certas regras a que o Professor está submetido desde o momento em que pratica o discurso dicionarístico. Isso porque a submissão a certas regras desse discurso produzem efeitos, produzem posições do sujeito Professor. Analisamos que efeitos de verdade são produzidos e, conseqüentemente, que posições do sujeito Professor são fabricadas pela materialidade linguística de certas regras dicionarísticas. É uma posição de Profissional? É uma posição apenas de executor?

Com intuito de delineararmos esses efeitos de sentido, utilizamo-nos da noção de Enunciado, já que “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado como verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). Tendo em vista que o enunciado é a unidade elementar do discurso, entendemos que nosso objeto de estudo se materializa em verbetes dicionarísticos legitimadores de um regime de verdade sobre o Professor nos séculos XIX, XX e XXI, na formação social brasileira. Destacamos que os verbetes dicionarísticos, como um gênero discursivo em que são materializados enunciados, modos de dizer da sociedade, ‘certezas’ para o meio social em geral ou para o Ensino Médio, especificamente:

(...) é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram (...) é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Sob as reflexões de Le Goff (1990), compreendemos que os documentos-monumentos veiculados nos/pelos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa não são

ingênuos, mas uma montagem resultante do esforço da sociedade brasileira para impor ao futuro uma determinada imagem de si própria. Nosso gesto de interpretação almeja o desmonte dessa construção por intermédio de dois caminhos de análise: um, trilhado no capítulo III, investigando condições de produção desses dicionários, e outro, no capítulo IV, analisando a materialidade linguística de verbetes sobre o Professor. Conheçamos, primeiramente, os dados analisados no Capítulo III.

1.2.2.1 Os Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI

No capítulo III, analisamos os enunciados numa visão macro, enfocando as condições de produção dos dicionários que abrigam efeitos de sentido sobre o Professor nos séculos XIX, XX e XXI. A noção metodológica que alicerça essa visão refere-se à noção da macroinstância, que, de acordo com Fernandes (2008), situa “o discurso em sua conjuntura, buscando compreender suas condições de produção, ou seja, os aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinam a produção do discurso; e também o lugar dos sujeitos na história, a situação enunciativa e os sentidos produzidos nesse conjunto” (FERNANDES, 2008, p. 71).

Assim, buscamos uma compreensão de aspectos histórico e sociais dos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa como produtores e disseminadores de discursos dicionarísticos sobre o Professor nos séculos referidos. Para tanto, analisamos oito (08) dicionários do tipo padrão e similares ao padrão. Listamos, no Quadro 1.1, abaixo, informações gerais sobre cada um dos dicionários:

SÉCULO XIX	
1. Dicionário da Língua Portuguesa - 2ª Edição (1823) Antonio de Moraes e Silva	
SÉCULO XX	
1. Novo Dicionário básico da Língua Portuguesa (1988) Aurélio Buarque de Holanda	
SÉCULO XXI	

1. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009) Instituto Antônio Houaiss/Editor: Mauro de Salles Villar 2. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (2010) Aurélio Buarque de Holanda 3. Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara (2011) Evanildo Bechara 4. Dicionário Unesp do português contemporâneo (2011) Francisco S. Borba 5. Dicionário Houaiss conciso (2011) Instituto Antônio Houaiss/ Editor: Mauro de Salles Villar 6. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa (2011) Aulete Caldas/Org.: Paulo Geiger
--

Quadro 1.1 - Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX, XX e XXI

Entre os dicionários representantes dos séculos XX e XXI, faz-se necessária uma observação e explicações quanto a plausibilidade da utilização de duas edições de um mesmo autor (Aurélio e Houaiss) e quatro obras com a mesma data de publicação (2011). As duas edições do dicionário ‘Aurélio’ (1988 e 2010) estão envolvidas por uma vontade de verdade que referencia o *Aurélio* como a “obra (...) que consagra o léxico do Português do Brasil” (...) constituindo-se de fato em obra de referência dos usos e sentidos da língua falada e escrita no Brasil” (KRIEGER et al, 2006, p. 183).

Fischer (2005) salienta que “a chegada do Aurélio – que já vendeu mais de 45 milhões de cópias – alterou o panorama da produção de dicionários no Brasil, que chegavam a ser quase cópias uns dos outros. Desde sua primeira edição, deixou claro que era mais arejado que os anteriores”. Aurélio foi, “por décadas, considerado o melhor dicionário do Brasil – até a chegada do Houaiss” (FISCHER, 2005). Obra em torno da qual foi se construindo um efeito de verdade de superioridade em relação ao Aurélio.

Segundo Fischer (2005), “publicado em 2001, em papel e em CD, o Houaiss ganhou o lugar de destaque que merece e colocou a língua portuguesa num patamar superior de descrição”. Logo, as versões de Houaiss (2009 e 2011) têm representatividade no meio social como um dos dicionários brasileiros mais renomados do início do século XXI. Já os seis (06) dicionários, cujo ano de publicação é 2011, enfatizam efeitos de sentido sobre Professor na racionalidade dicionarística após uma década, podendo

contemplar eventuais mudanças e/ou atualizações de ‘verdades’ sobre o Professor no início do século.

Consideramos que o esboço de perfis identitários do Professor pode ser delineado ao contrastarmos efeitos de sentido construídos pelo olhar do dicionário para o Professor e para um “outro” que faz parte do mundo das profissões. Esse “outro” pode ser o Médico, Advogado, Engenheiro, sujeitos também produzidos pelo olhar dicionarístico. No capítulo IV, verticalizamos nosso gesto de interpretação para uma análise comparativa entre verbetes. Vejamos, a seguir, como organizamos essa análise no capítulo IV.

1.2.2.2 Verbetes Dicionarísticos Brasileiros do séc. XIX ao XXI

Nosso gesto de interpretação no capítulo IV é orientado sob a ótica da microinstância, uma vez que, focalizando “o interior de uma formação discursiva, apreendem-se suas regularidades, operam-se as análises por meio de recortes das sequências linguístico-discursivas ou de enunciados” (FERNANDES, 2008, p. 71). Por esse viés, detemo-nos na análise de 188 verbetes para delineamento de regularidades linguístico-discursivas produtoras de perfis identitários do Professor e, conseqüentemente, do lugar social atribuído a esse sujeito.

Essa rede de verbetes foi delimitada a partir de três (03) blocos de ‘escavações’ operacionalizadas nos dicionários. Tratam-se dos blocos I, II e III descritos abaixo:

‘Verdade’ Dicionarística Brasileira de Língua Portuguesa	
•	BLOCO I: Professor, Preceptor, Docente, Educador, Mestre, Professoral, Professorado, Professorando, Médico, Advogado e Engenheiro.
•	BLOCO II: Profissão e Profissional
•	BLOCO III: <i>Especialidades</i> (Biólogo, Filósofo, Físico, Geógrafo, Historiador, Linguista, Matemático, Pedagogo, Químico e Sociólogo); e <i>Especificidades</i> do ‘fazer’ (ensino, ensinar, ministrar, docência, magistério e licenciatura).

Quadro 1.1a: Verbetes Dicionarísticos Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI

No bloco I, constam os verbetes Professor e sete (07) verbetes similares para uma análise comparativa com os efeitos de sentido dos verbetes Médico, Advogado e Engenheiro. São dados provenientes de uma ‘escavação’ feita nos oito (08) dicionários

no decorrer do séc. XIX ao XXI - Moraes (1823), Aurélio (1988), Houaiss (2009), Aurélio (2010), Aulete (2011), Bechara (2011), Borba (2011), Houaiss Conciso (2011).

No bloco II, verticalizando a análise dos dados anteriores e sendo complementar a do bloco III, constam os verbetes Profissão e Profissional para elucidação dos efeitos de verdade conferidos, por essas expressões, aos perfis identitários analisados. São dados oriundos de uma escavação feita nos oito (08) dicionários mencionados.

No bloco III, constam verbetes que aludem a dez (10) especialidades do Professor; e verbetes que aludem a seis (06) especificidades do *'fazer'* do Professor. São dados advindos de uma escavação feita, exclusivamente, nos seis (06) dicionários representantes do séc. XXI³ - Houaiss (2009), Aurélio (2010), Aulete (2011), Bechara (2011), Borba (2011), Houaiss Conciso (2011).

Detemo-nos na análise de verbetes por estes materializarem uma racionalidade, ou seja, “o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2012, p. 312) do Professor e que denominamos de racionalidade dicionarística. A racionalidade “possui uma dimensão real: é uma dimensão do real nas sociedades modernas ocidentais” (MOTTA, 2012, LXII). Entendemos a racionalidade dicionarística brasileira sobre o Professor como uma dimensão do real que pode remontar à Grécia Clássica. Através dos séculos, as múltiplas apropriações do seu legado cultural alastrado na arte, literatura, filosofia e política tem influência sob as civilizações ocidentais até os tempos presentes. Buscamos refletir, no capítulo II, sobre que perfis identitários do Professor foram construídos por vontades de verdade ao longo dessa história.

³ No bloco III, restringimos a escavação nos dicionários do PNLD/2012, porque visamos analisar a explicitação ou silenciamento dos léxicos Profissão e Profissional em verbetes que circulam no meio social há mais de uma década do século XXI.

CAPÍTULO II

‘Verdades’ Clássicas: o Professor no berço da Civilização Ocidental

A verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças as múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os discursos que ela acolhe e faz funcional como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros. As técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

2.1 Contextualização histórica

A Grécia, até os tempos presentes, tem marcante influência sobre as civilizações ocidentais. Vivenciamos na atualidade uma crise geral da cultura, de uma revolução profunda e radical dos nossos sistemas de valores e de nossas crenças mais estabelecidas (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 28). Segundo o autor (op. cit, p. 29), “essa crise da cultura e dos valores, de que tanto se fala hoje, é constitutiva da nossa civilização ocidental e está no próprio centro de todo o seu empreendimento educativo há mais de 2.500 anos”.

Esse autor salienta que as concepções educativas dos gregos antigos são de grande interesse contemporâneo, pois são determinantes para compreensão de fundamentos, convicções e atitudes intelectuais relativamente estáveis através dos séculos. O modelo de cultura e educação dos gregos antigos constitui uma das tradições culturais e

intelectuais mais vivas da civilização ocidental. Há similitudes entre a noção de crise da cultura vivenciada pela sociedade grega antiga e pela nossa sociedade atual, pois:

Na educação os gregos viveram um problema que vivemos atualmente: a pluralidade das educações. Esse problema nasceu do regime político, a democracia, e do papel preponderante do pensamento e da discussão racional, assim como da descoberta de outras culturas. Os gregos conheceram simultaneamente a educação tradicional (militar e aristocrática) e uma educação nova (filosófica, mística, sofística etc) (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47)

A história ocidental da Educação se inicia na Grécia Antiga, por volta de 4000 a.C. e se estende até a queda do Império Romano do Ocidente - 476 d.C. A pluralidade das educações se materializavam em dois pólos principais: “a educação tradicional e uma educação nova” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47). A educação tradicional se caracterizava por ser familiar, militar e aristocrática, desenvolvida no ambiente familiar e social da criança. A formação da criança não se efetivava em ambiente externo ao seu cotidiano de vida, pois não havia escolas ou instituições educativas que requeressem o deslocamento para uma instrução específica.

Uma implicação dessas circunstâncias é o fato de, ao longo da educação tradicional, não haver “(...) professores nem preceptores, isto é, pessoas que já exercem um ofício especializado em um lugar específico, como a classe. A escola é a vida de todos os dias. O professor é o pai, a mãe, um membro da família, um vizinho, as outras crianças.” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p.45). A vontade de verdade acerca da posição Professor, nesse período, é a de que o Professor podia ser qualquer sujeito adulto experiente da própria família (pai, mãe, um membro da família) ou próxima a essa (um vizinho), ou sujeitos de faixa etária semelhante e, certamente, próximas ao seio familiar (outras crianças). Desse gesto de interpretação, é possível a identificação do Professor como um lugar social ocupado por sujeitos detentores de um vínculo familiar e de confiabilidade, que possivelmente não distanciariam/ou desvirtuariam as crianças das crenças e dos preceitos sócio-culturais e políticos peculiares da família aristocrática.

Nessa conjuntura, a principal fonte de saber era a Literatura, especialmente a concernente à poesia homérica. Considerada fonte de inspiração para o processo educativo, possivelmente por prevalecer a vontade de verdade de que essa poesia fornecia saberes necessários e indispensáveis para a orientação e formação dos filhos. Na poesia homérica são enfatizados “modelos de virtude, coragem, força e inteligência, modelos

que servem de guia para os pais na educação dos filhos e, principalmente, dos adolescentes” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47). As vontades de verdade subjacentes à virtude, coragem, inteligência, força norteavam o processo educativo para o desenvolvimento de uma conduta moral apreciada na época e prestigiada pela tradição familiar. Nesse processo educativo estritamente vinculada à poesia, destacavam-se os *Aedos*, considerados os primeiros educadores da humanidade

2.1.1 *Aedos*, os primeiros Educadores da humanidade

Aedos (que significa ‘cantar’) eram poetas disseminadores da literatura e são considerados também conservadores da memória coletiva grega. Explica Tardif e Gauthier (2010, p.47) que a poesia da *Ilíada* e *Odisseia*, principal fonte de saber do processo educativo na época, é inspirada nas antigas tradições orais da sociedade grega arcaica, e:

Originalmente, eram transmitidas por *aedos*, poetas que percorriam as localidades para cantar ou recitar seus versos. Poetas são, de certa forma, os primeiros educadores da humanidade; são homens cuja função consiste em conservar a memória coletiva, a cultura comum, em sociedades que não conhecem os recursos da escrita (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47).

Esses poetas experienciavam uma época em que não se conhecia os recursos da escrita, mas a memória social, a cultura em comum, era transmitida para as diferentes gerações, por meio da oralidade. Ao cantarem e recitarem os versos das “velhas tradições orais da sociedade grega arcaica” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47), *Aedos* ocupavam um lugar social de Professor que transmitia os ideais de virtude, coragem, força e inteligência apreciados e almejados socialmente para o processo educativo da época. Salienta Moraes (2009, p. 13) que:

Os *aedos* não faziam parte do grupo seletivo de nobres (...). Para este grupo, o prestígio social era baseado em uma noção de glória – *kléos* – que dependia da difusão dos feitos de seus pares para os outros estratos sociais. Neste sentido, as récitas eram limitadas pelos desejos desta aristocracia poderosa que desejava ver os poemas relatando suas façanhas e sua origem guerreira (MORAES, 2009, p. 13).

Por meio da audição de versos, adultos, adolescentes e crianças eram instruídos pelos *aedos* na educação tradicional. Instruídos por saberes limitados pela aristocracia, cuja expectativa era por poemas que relatassem seus feitos heroicos. A apreciação literária era compreendida pelo viés pedagógico e moralizador. Através dela, almejava-se disseminar os desejos de glorificação da aristocracia, ratificando seu prestígio social em relação aos demais estratos sociais. Os versos produzidos e cantados pelos *aedos* representavam, além da ludicidade, a manutenção da ordem social estabelecida. Como esclarece Moraes (2009, p. 97), “os *aedos* ajudavam a consolidar o poder das elites (...), como contrapartida, os aristocratas sustentavam o [seu] estilo de vida luxuoso e o aprimoramento profissional (...)”. Para adquirir visibilidade social, os *aedos* louvavam sua atividade, situando-a na ordem do divino, e tornando suas palavras um fenômeno digno de admiração e credibilidade incontestável.

Quando o processo educativo deixou de ser restrito à família, iniciou-se a educação propriamente dita, surgindo formas simples de escolas. Até o séc. V (início do Período Clássico), o único tipo de educação disponível era a elementar. No decorrer do tempo, a exigência de uma melhor formação intelectual impulsionou o delineamento de três níveis de educação: elementar, secundária e superior. De modo que o processo educativo se organizou a partir da faixa etária: no nível elementar, o ensino era direcionado às crianças de 7 aos 13 anos; no nível secundário, aos adolescentes de 13 aos 16 (dos 16 aos 18, os jovens têm uma formação cívica com orientação militar); e no nível superior, o ensino tinha como público a juventude dos 18 anos em diante.

Nos tópicos, a seguir, focalizamos, perfis identitários do Professor na educação grega de nível secundário e superior. Rememoramos, inicialmente, os sujeitos que assumiam a posição de Professor no processo educativo de nível elementar no mundo grego: *Paidotribes*, *Kitharistes* e *Grammatistes*.

2.1.2 Paidotribes, Kitharistes, Grammatistes

Segundo Quirim (2010, p. 07), “três pilares sustentavam a educação aristocrática: o *paidotribes*, o *kitharistes* e o *grammatistes*” (instrutor primário/mestre escola), hierarquizados conforme se dedicassem a saberes menos ou mais valorizados na sociedade grega. O *paidotribes*, ou educador físico, era responsável pelo treinamento do

corpo; o Kitharistes, ocupava a posição de Professor de cítara; e o grammatistes, por sua vez, era o responsável pelo ensino de leitura e escrita, e tinha a menor parcela no processo de formação educacional. Segundo Marrou (1998, p. 211), “em nossa época, são a escola e as letras que automaticamente associamos à palavra ‘educação’; para os gregos, estavam em primeiro lugar – e assim foi durante muito tempo – a palestra e o ginásio, onde a criança e o adolescente eram treinados nos esportes”.

Desde criança, meninos e meninas eram encaminhados para um processo educativo diferenciado: as meninas se dedicavam ao aprendizado dos afazeres domésticos, e os meninos, desligavam-se da autoridade materna, e iniciavam a educação física, musical e a alfabetização. O mundo escolar ateniense funcionava em função dos meninos de 7 anos de idade. A criança de sexo masculino era sempre acompanhada por um escravo conhecido como pedagogo. A palavra *paidagogos* (*pais, paidós* - ‘criança’/ *agogôs* - ‘que conduz’) significa literalmente ‘aquele que conduz a criança’, seja para praticar exercícios físicos ou para a educação musical. Manacorda (2010, p. 82) explica que, enquanto a educação física se realizava fora de casa, a educação literária, pelo menos a inicial, era feita com o pedagogo em casa. O menino frequentará a escola externa posteriormente – a escola do *grammatikós*. O autor destaca que a posição social do mestre certamente não era de grande prestígio:

Os principais sujeitos envolvidos no processo educativo da época eram:

1. o Paidagogos, que o encaminhava para ser ‘bem educado’ a partir da educação física e musical (educação artística em geral - canto, dança). Afirma Manacorda (2010, p. 82) que “escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, eram sempre os pedagogos em casa (...); já os mestres de escola são gregos ou pessoas livres que exercem um ofício como outros”.
2. o Pedótriba (instrutor ou educador físico) que orientava, na *palestra* (lugar onde se luta), os meninos a praticar exercícios físicos. Segundo Marrou (1998, p. 213), o *paidotribes* “foi o primeiro dos professores especialistas, cujo ensino se concentrava nos esportes”. Contudo, nunca se reduzia à mera destreza corporal, mas incluía a orientação moral e estética, pois fortalecia o corpo ao mesmo tempo que aprendia o domínio sobre si mesmo (ARANHA, 2006, p. 65);

3. o Citarista, o professor de cítara, exercia a posição de Professor de música, extremamente valorizada, e que, segundo Platão, “familiarizavam a alma dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que possam crescer em gentileza, em graça e harmonia, e tornar-se úteis em palavras e em ações” (ARANHA, 2006, p. 65);
4. e o *grammatistés*, o mestre de bê-à-bá, como afirma Manacorda (2010), “professor mais próximo do ensino das humanidades. Ensinava a ler e a escrever, e tinha a menor parcela na formação aristocrática. O estudo dos poetas também fazia parte das atribuições do *grammatistés*, contemplando a leitura de Homero e líricas principalmente. Os alunos copiavam algumas passagens enquanto outras aprendiam de cor” (QUIRIM, 2010, p.07).

O ensino elementar de leitura e escrita não tinha importância significativa. A posição social de *grammatistes* era ocupada “geralmente [por] uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do instrutor físico” (ARANHA, 2006, p.65). Atuava num local específico similar à escola que conhecemos hoje. Salienta Manacorda (2010, p. 83) que, embora alguns professores de alto nível, como Protágoras, chegassem a ganhar 10 mil dracmas por aluno para um curso, ficando ricos; o *grammatistés*, em geral, recebia um salário de miséria. Em suma, o autor descreve o mestre como pessoa decaída, mendigo. O ofício de mestre era o ofício de homens de classes cultas que, por desgracia, tiveram que descer a escala social. O mestre como pessoa decaída, mendigo.

Além desses fatores sócio-econômicos, há aspectos metodológicos do ensino das letras que não são tão diferentes da história do ensino de língua portuguesa em nosso país. Vejamos a descrição feita por Marrou (1998, p. 215):

como todos os povos antigos, os gregos ignoravam completamente a existência da psicologia infantil. Daí constituir o castigo físico seu único recurso contra a resistência de uma criança a aprender a ler (...). Além disso, espaçavam os graus de instrução, indo do simples ao complexo, estudando excessivamente os diferentes elementos que haviam sido analiticamente caracterizados na estrutura da linguagem escrita: primeiro o alfabeto, depois as sílabas (...), e seguida, as palavras (...) e, por último, as sentenças. Só depois que o aluno tivesse dominado inteiramente cada grau passava ao próximo (MARROU, 1998, p. 215).

Esses recursos metodológicos assemelham-se aos do tempo da palmatória e do processo mecânico de alfabetização e aprendizagem da língua materna vivenciado na nossa formação social. A repercussão da ineficácia desses recursos revelava um progresso lento no processo de ensino e aprendizagem, a ser superado pela adoção de métodos ativos, mais eficazes e menos cansativos. Eram necessários outros rumos metodológicos para desenvolvimento do processo educativo.

No decorrer do tempo, o modelo de conduta humana inspirada, sobretudo, nos esportes e na poesia homérica foi gradativamente desestruturado. Segundo Tardif e Gauthier (2010, p. 47), essa transformação pode ser explicada da seguinte forma:

(...) com a crise da cultura, desenvolvimento da escrita, das ciências e da filosofia assim como da democracia, a velha educação tradicional não funciona mais, pois as condições sociais e mentais mudaram muito. Homero, Heródoto, e outros poetas educadores são muitas vezes alvo preferencial de filósofos que ridicularizam as suas concepções do homem e do mundo (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47).

Essa crise desencadeou a busca por uma nova forma de educação, contemplando exclusivamente adolescentes. As crianças continuavam sendo educadas no seio familiar de modo tradicional, mas “os gregos procuravam para os adolescentes (exclusivamente os meninos) novas formas de educação, voltando-se assim, ao menos a uma minoria deles, para os novos filósofos (os homens religiosos, os sábios, os sofistas) para que esses lhe proponham outras maneiras de educar (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p.48). De acordo com Marrou (1998, p. 216),

a revolução pedagógica iniciada pelos sofistas, na segunda metade do século, culminou com a obra de dois grandes educadores: Isócrates, cuja carreira no ensino se prolongou de 393 a 338 a.C, e Platão, que ensinou desde 387 a 348 a. C. A competição entre as suas escolas rivais eventualmente estruturou as duas formas que daí por diante viriam a tomar a alta cultura grega – uma, a oratória; outra, a filosófica. Foi uma frutífera rivalidade (...) havia influências recíprocas e concessões mútuas entre elas. Em Fedro, Platão reconheceu expressamente a legitimidade da literatura, e ao longo de seus diálogos sua prática contradizia sua teoria: cada página revela os efeitos frutíferos de seu conhecimento dos poetas. Isócrates, por sua vez, reconhecia que um limitado estudo de matemática e filosofia, que ele chamava de “ginástica da mente”, constituía útil preparação para a eloquência (MARROU, 1998, p. 216).

Esses pontos de encontro entre Isócrates e Platão foram utilizados por seus sucessores, equilibrando uma formação que contemplasse saberes literários e oratórios. Em seguida à educação elementar, havia uma espécie de treinamento preparatório para se alcançar o nível mais alto. Esse nível se constituía como “uma síntese entre as duas exigências fundamentais das escolas isocráticas e platônicas: a um tempo literária e científica. O programa de estudos científicos fora estabelecido pelos pitagóricos (...): aritmética, geometria, música (acústica) e a astronomia (...) Quanto aos estudos literários, compreendiam: gramática, retórica e dialética” (MARROU, 1998, p. 216).

Nesse contexto, a gramática era ensinada por um especialista, o *grammatikós*, “inteiramente diferente do seu humilde colega, o *grammatistés*” (MARROU, 1998, p. 217). A posição de Professor era exercida pelo gramático (*grammata*, literalmente ‘letra’), também chamado *Didáscalo* (*didásko*, “eu ensino”), que se “reunia em qualquer canto – sala, tenda, esquina, praça pública -, um grupo de alunos, para lhes ensinar leitura e escrita” (ARANHA, 2006, p. 65). A disciplina gramatical:

foi de início – e assim permaneceria sempre – principalmente um estudo completo dos grandes escritores, em especial dos poetas. Ser um grego culto era, primeiro e acima de tudo, ser profundamente versado em Homero. (...) a técnica fundamental – leitura, declamação e completa exegese dos grandes autores de literatura -, conservou-se como base de toda cultura literária ao longo dos séculos, desde as renascenças medievais até os nossos dias (MARROU, 1998, p. 217-218).

Convém observar que os métodos de ensino adotados eram basicamente técnicos, pois se “acentuava o recurso de silabação, repetição, memorização e declamação. Geralmente, as crianças aprendiam os poemas de Homero e de Hesíodo, as fábulas de Êsopo e de outros autores” (ARANHA, 2006, p. 65). O processo educativo, assim, conduzia-se por um aprendizado desvinculado de reflexão e questionamento, configurando um ensino que se efetivava por meio da reprodução de verdades, conhecimentos e conteúdos vigentes.

A educação elementar completava-se por volta dos 13 anos. As crianças pobres saíam em busca de um ofício fosse na agricultura ou em indústrias e as ricas prosseguiram os estudos, dedicadas à música, à equitação, à filosofia, sendo encaminhadas aos *ginásios*. (...) Com a criação de bibliotecas e salas de estudo, o ginásio adquiriu feição mais próxima do conceito de local de educação secundária. Dos 16 aos 18 anos, a educação assumiu uma dimensão cívica de preparação militar (...). Com a abolição do serviço militar em Atenas, passou a constituir a escola em que ensinavam filosofia e literatura. Apenas com os sofistas

(Séc. V a.C.) teve início uma espécie de educação superior. Aqueles também se dedicaram à profissionalização dos mestres e à didática (...) Sócrates, Platão e Aristóteles também ministraram educação superior. Enquanto Sócrates se reunia informalmente na praça pública, Platão utilizou um dos ginásios de Atenas, a Academia, e mais tarde seu discípulo Aristóteles ensinou em outro ginásio, o Liceu. Ainda em Atenas, Isócrates abriu uma escola muito concorrida, que valorizava retórica (ARANHA, 2006, p. 66).

Atenas, no período clássico (V a IV a.C.), tinha a instituição escolar estabelecida. Embora o Estado demonstrasse algum interesse pela educação, o ensino não se tornou gratuito nem obrigatório, havendo predomínio da iniciativa particular. Logo, a educação permanecia restrita a uma elite, atendendo os jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou de comerciantes enriquecidos. Essa restrição da Educação à elite conferia efeitos de sentido enobrecedores para determinadas funções como pensar, governar, guerrear. Segundo Aranha (2006, p. 62):

na sociedade escravagista grega, o chamado *ócio digno* significava a disponibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. O que não se confunde com o “fazer nada”, mas sim refere-se ao ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente “o lugar do ócio” (ARANHA, 2006, p. 62).

As funções ditas nobres no mundo grego se correlacionam com o propósito educativo integral, equilibrando corpo e espírito: as funções de pensar e governar podem ser remetidas aos cuidados com o intelecto, o espírito; e as de guerrear com o físico, o corpo. Disso, podemos entender a influência preponderante que a educação física e a intelectual tiveram na formação grega.

Salientemos que a educação física, antes predominantemente guerreira, foi sendo orientada para os esportes, como o hipismo e o atletismo. Nas escolas em que predominava a formação esportiva em detrimento da intelectual, o ensino das letras e dos cálculos demorou para se difundir, vindo a se tornar mais frequente no séc. V a.C. Já o predomínio da formação intelectual em detrimento da esportiva só veio ocorrer bem depois no ensino superior, sob influência dos filósofos.

No Período Clássico, Atenas se configurava como o centro da vida social, política e cultural da Grécia, e vivia, nesse período, o florescimento da democracia. Com o advento dessa forma de governo, o poder não é mais exercido pelos aristocratas e o padrão

de educação criado por essas famílias passa a ser substituído. A educação grega não se restringe mais aos saberes advindos dos poetas gregos Homero e Hesíodo, nem o homem ideal era o guerreiro belo e bom nem de origem familiar predeterminada.

A educação ideal passa a ser aquela que propicia a formação do bom orador; e o cidadão podia se fazer cidadão pela aprendizagem de falar em público e persuadir os outros na política. Essa conjuntura impulsionou a necessidade de orientações e treinamentos preparatórios para a educação política. E o suprimento dessa necessidade foi feito pelos sofistas, no nível superior de educação, em que ensinavam principalmente a retórica como instrumento indispensável para o cidadão que vivia a democracia. O nível superior “só se dava com os sofistas, que, mediante retribuições, encarregavam-se de preparar a juventude para a oratória. Sócrates, Platão e Aristóteles, apesar de não serem sofistas, também ministravam educação superior” (ZEIFERT, 2004, p. 152).

A educação formal atendia apenas aos filhos da elite. Não havia atenção para o ensino profissional, uma vez que se entendia que os ofícios seriam aprendidos no exercício de cada fazer no próprio ambiente de trabalho. Segundo Aranha (2006, p. 66), havia preocupação com o ensino profissional apenas da arquitetura e da medicina, por serem consideradas artes nobres.

a medicina, profissão altamente considerada entre gregos, baseava-se nos ensinamentos de Hipócrates (460 – 377 a. C.), acrescidos de inúmeras observações, que tornaram a medicina parte integrante da cultura geral grega, ao lado dos preceitos éticos e das regras de conduta. Segundo o helenista Werner Jaeger, esse prestígio decorria da relação da medicina com a *paideia*, ou seja, o médico era colocado ao lado do pedótriba, do músico e do poeta (ARANHA, 2006, p. 66).

A Medicina está na ordem dos saberes que compõem a cultura geral grega, em um nível de importância similar ao dos preceitos éticos e das regras de conduta, tão almejados pelos gregos. O prestígio da posição social do Médico, comparável ao do pedótriba, do músico e do poeta, explica-se pelo fato de a Medicina envolver o equilíbrio entre corpo e intelecto, uma combinação tradicionalmente reconhecida na Grécia. Tal combinação se relaciona ao ideal educativo grego – *Paideia*, visando uma formação integral do ser humano (corpo e intelecto).

Esse ideal educativo é transformado consideravelmente no fim do século IV a. C. (Final do período Clássico). Já se anunciava o período helenístico (séc. III – II a. C.), assim chamado porque os gregos identificavam a si mesmos como helenos e os outros,

pejorativamente, como bárbaros. As alterações no ideal educativo grego decorrem, principalmente, da decadência das cidades-estados, constitutivas da Grécia antiga, quando a civilização grega se fundiu às civilizações orientais que a dominaram, dando origem ao helenismo. Essa fusão de culturas repercutiu de tal modo que “nos anos seguintes não haveria cidade importante do Oriente, da África e do mundo romano em expansão que não tivesse teatros, ginásios e bibliotecas inspirados na cultura helênica” (ARANHA, 2006, p. 66).

Dentre as alterações, consta a transformação da antiga *paidéia* em *enciclopédia*, que significa literalmente “educação geral” e condensa uma ampla abordagem de conhecimentos exigidos para a formação da pessoa culta. Essa alteração tem repercussão direta no processo educativo, que inverte o pólo de prioridade da formação, restringindo o tempo dedicado aos exercícios físicos e ampliando a dedicação aos estudos teóricos e temas éticos. No ensino superior, predominava o saber erudito, desvinculado da vida, do cotidiano. Dessa conjuntura decorre o desenvolvimento do nível secundário de ensino, o delineamento do conteúdo programático e a formação da Universidade de Atenas. Descreve Aranha (2006) que:

Ao lado do ensino elementar, orientado pelo gramático, notou-se o desenvolvimento do nível secundário, sendo ainda ampliada a função de *retor*, ou mestre de retórica, tão defendida por Isócrates. O conteúdo abrangente do programa tornou-se cada vez mais caracterizado pelas chamadas *sete artes liberais*: as três disciplinas (gramática, retórica e dialética) e as quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia)(...)Espalharam-se inúmeras escolas filosóficas, e da junção de algumas (entre as quais a academia e o Liceu) formou-se a Universidade de Atenas, centro de fermentação intelectual que perdurou inclusive no período da dominação romana (ARANHA, 2006, p. 67).

Essa mudança, configurando os níveis elementar, secundário e superior de ensino, foi sendo construída com a contribuição de renomados filósofos que viveram em Atenas, no período Clássico.

A busca por uma nova forma de educação estabeleceu a crise da cultura e da tradição educacional, até então, vigente. São identificados como protagonistas dessa desestruturação,

os primeiros eruditos, os que se chamavam sábios, os sofistas, os filósofos, termos mais ou menos sinônimos na época, [os quais] contribuem para essa dissolução solapando, de dentro, as crenças e as linguagens tradicionais, transformando, por exemplo, as noções

comuns e os saberes cotidianos em problemas, em questões e em conceitos novos. Estão entre os primeiros a abandonar as tradições das sociedades arcaicas e a propor novos tipos de formação e de aprendizagem (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 30).

Foram, portanto, os sofistas, os filósofos, que passaram a questionar o arcabouço social e cultural de seu tempo que se alicerçava no tripé – tradição, religião e autoridade. A tradição definia os modelos ideais do passado; a religião propunha modelos sobre-humanos, e a autoridade determinava as pessoas que são dignas de serem imitadas como modelos humanos. As ‘*verdades*’ clássicas produzidas pela educação tradicional se baseavam na rememoração do passado conveniente aos interesses da elite aristocrática, na credibilidade de divindades e na determinação de um modelo de homem característico da estratificação social mais abastada. Tais ‘*verdades*’ passaram a ser contestadas, em nome de outras verdades provenientes de novas formas de educação e de novos recursos metodológicos de ensino e aprendizagem, experienciados no mundo grego.

A transformação social e a crise da cultura demarcada pelo desmonte dessas ‘*verdades*’ clássicas são explicadas pelo fato de aquele tripé ter sido a fonte, no Ocidente, de modelos de vida, de pensar e de agir relativamente estáveis, através do tempo (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 31). A funcionalidade do modelo, advindo de ‘*verdades*’ clássicas, é relevante para a compreensão dos efeitos de realidade que essas ‘*verdades*’ adquiriram/adquirem nas sociedades ocidentais, pois:

(...) primeiramente, um modelo serve de padrão para avaliar as coisas, os homens, as ações ou qualquer outra representação (...). Em segundo lugar, um modelo é carregado de valor positivo; merece, pois, ser imitado ou seguido (...) (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, o processo educativo se materializa satisfatoriamente ao se “ter interiorizado os modelos estabelecidos de cultura na qual se vive; modelo de comportamento sexual; modelo de limpeza pessoal, modelo de linguagem, modelo ligado aos valores dominantes (bom desempenho, excelência, instrução etc.) (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 32). As sociedades ocidentais, para desenvolverem seu processo educativo satisfatoriamente, interiorizaram um modelo da cultura grega ligado aos valores dominantes dessa civilização. Assim, o processo educativo das sociedades ocidentais imitava homens, ações, desde que fossem instituídos como ‘*verdades*’ clássicas, como modelo a ser seguido.

Nessa conjuntura, a contribuição ateniense para o mundo grego pode ser dimensionada pela constatação do historiador Tucídides (séc. V a.C) de que “a escola de toda a Grécia” foi Atenas (ARANHA, 2006a, p. 64). Essa constatação nos encaminha, especificamente, para o delineamento do perfil identitário ateniense do Professor, já que Atenas é a materialização do Professor com quem estudou toda a Grécia, vindo influenciar, ao longo do tempo e de variadas apropriações, o mundo ocidental e, conseqüentemente, a racionalidade dicionarística brasileira.

A análise do perfil identitário do Professor, nesse contexto, remete-nos ao tempo de apogeu de uma civilização consagrada como espelho da herança cultural do ocidente e, conseqüentemente, do Brasil. Essa vontade de verdade é ressoada na historiografia geral porque:

o grau de consciência de si mesmos alcançado pelos gregos antigos não ocorrera até então em lugar algum. A nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais. De fato, os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao indivíduo ser constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito (ARANHA, 2006, p. 61).

O referido processo de construção consciente se concentrava ora no preparo militar ou esportivo, ora no debate intelectual. Ou seja, aliavam-se cuidados com a educação física e com a formação intelectual, visando um processo educativo que propiciasse uma melhor participação nos destinos da cidade. A Educação ateniense se centrava na concepção de *Paidéia*, um conceito de complexa definição que enfatizava uma formação integral – corpo e espírito - do ser humano.

Aranha (2006, p. 68) destaca que, “ao discutir os fins da *paidéia*, os gregos esboçaram as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciaram por séculos a cultura ocidental”, e se guiaram por questionamentos até hoje fundamentais para a pedagogia: “o *que* é melhor ensinar? *Como* é melhor ensinar? E *para que* ensinar?” (ARANHA, 2006, p. 68). Essas questões marcaram uma diversidade de tendências pedagógicas que podem esboçar o lugar social daqueles que exerciam o ensino nessa época e que, até nossos dias, podem influenciar o perfil identitário do Professor

Delineamos ‘verdades’ clássicas sobre educação tradicional e efeitos de outras vontades de verdade produzidas pelo novo modelo de educação que foi se estruturando na Grécia Clássica. Passemos à análise de especificidades sociais e identitárias sobre o Professor segundo ‘verdades’ de pensadores gregos, tendo em vista que:

São as ideias dos pensadores gregos da Antiguidade que formarão posteriormente o coração da grande cultura clássica. (...) Essas ideias (...) constituem evidentemente, ideais educativos, pois na Antiguidade a educação foi essencialmente privilégio de uma elite (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 57).

Reportemo-nos, no tópico a seguir, a esse momento histórico, quando pensadores, ao discutirem peculiaridades éticas e metodológicas do ofício de ensinar, definiam o modelo de Professor que deveria ser imitado e que pode ter sido herdado, por nós, ao longo da história.

2.2 Sofistas, Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles

O Professor deve ser pago pelo seu ofício?

Afirma-se que, efetivamente, no século V a.C (início do Período Clássico), principalmente em Atenas, a educação tradicional é seriamente questionada” (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 47). Pensadores gregos passam a indagar sobre a finalidade da Educação e o sujeito que se pretende formar pelo processo educativo. Tal questionamento sinaliza uma ruptura com a tradição, pois:

Significa que a tradição não tem, ou não tem mais, resposta para tudo e é unicamente uma possibilidade de respostas entre outras. Além disso, esse problema também comporta uma dimensão política essencial, pois a educação não visa exclusivamente à formação de indivíduos, mas também a de cidadãos responsáveis no seio da comunidade (...) Essa situação crítica, ao mesmo tempo cultural, educativa e política, pode ser ilustrada pelos sofistas e por um célebre personagem – Sócrates. (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p.48)

Atuantes com perspectivas metodológicas diferentes da tradição educacional, Sócrates e Sofistas colaboraram para a construção de outros rumos metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem. Detendo-nos especificamente na contribuição sofística, vale a explicação de que se atribui a denominação de Sofista ao homem “erudito”, “sábio”, de vasta cultura, culto, letrado. Explica Quirim (2010, p.6) que Sofista é uma generalização que envolve um grupo complexo e heterogêneo de intelectuais atenienses dos séculos V e IV a.C.

Entre os representantes mais ilustres se destacam Protágoras, Górgias, Antifonte, Pródico e Hípias. Esses sofistas são considerados como ‘mestres do discurso’, ‘do saber-falar’ em público, do ‘saber-convencer’. Propõem aos seus alunos que aprendam a expressar-se para falar bem em qualquer circunstância. Concebem a linguagem não como um meio de conhecimento, mas como um meio de controle e de ação sobre outrem, uma ferramenta de persuasão (TARDIF, 2010, p. 48).

Sob a ótica sofística, era produzida uma nova ‘verdade’ acerca da Educação: o nível cultural dos homens é revelado pelo domínio das habilidades do bem falar. O ensino do ‘saber falar e convencer’ se configurava como o foco da formação educacional. Visando, assim, formar sujeitos que dominassem esse saber para exercício do poder de persuasão sob expectadores. De acordo com Tardif e Gauthier (2010, p. 48), “os sofistas são os inventores da retórica, da eloquência, da arte oratória, que vão ter um papel fundamental posteriormente, pois o “saber-falar” e o “bem-falar” continuarão a ser, até o século XX, os sinais mais tangíveis de uma boa educação e de uma vasta cultura”.

Tendo em vista essas considerações, iniciemos uma reflexão sobre ‘verdades’ clássicas sobre sofistas, para delineamento do primeiro perfil identitário do Professor: o Professor, segundo ‘verdades’ sofísticas.

2.2.1 Os Sofistas: O Professor deve cobrar por suas aulas



Fig. 1 – Protágoras, Pródico, Hípias e Górgias

A transformação social e política por que passou Atenas, com a substituição do regime aristocrático pelo democrático, tornou-a uma grande potência econômica e comercial na segunda metade do século V a.C.. Momento histórico de atuação dos filósofos e, destacadamente, dos sofistas⁴, dos retóricos - pensadores nascidos na Grécia ou na Magna Grécia (Itália Meridional, Sicília). Entre os principais sofistas

⁴ Imagens dos sofistas Protágoras, Pródico, Hípias e Górgias. Fonte: <http://www.filosofia.templodeapolo.net/filosofos.asp>. Disponível em: 20 de julho de 2015

se destacam Protágoras, Górgias, Hípias, Pródico etc. Sobre o momento histórico em que se desenvolveu o trabalho dos sofistas, explica Brasileiro (s/d, p. 10) que:

Os sofistas surgiram no Século V a.C. quando do triunfo da Democracia de Péricles, com o surgimento de novas camadas sociais que começaram a participar dos processos políticos e com discussões em praças públicas, com idéias (sic) inovadoras e contestadoras para a época. Vindo das classes populares, os sofistas, com a sua linguagem e costumes divergentes da classe dominante, chegaram a chocar a democracia ateniense. (BRASILEIRO, s/d, p. 10)

O destaque dos Sofistas é uma consequência da necessidade de uma educação mais dedicada ao estudo intelectual, diferentemente da ofertada, até então, que priorizava a música, ginástica e formação do herói. Segundo Aranha (2006, p. 74), “a história nos mostra que a atuação dos retóricos no tempo da Grécia clássica foi mais marcante do que a dos filósofos, como Platão, cuja influência só se faria sentir posteriormente”.

Quando os propósitos da educação passam a enfatizar a formação do cidadão; surgem os sofistas, ofertando o ensino e fascinando os jovens com o poder de dominar a arte do convencimento. O ensino se direcionava “à classe dominante, aos donos de propriedade, aos que podiam pagá-lo, aos detentores do poder político e econômico e não a grande massa das classes subalternas de escravos e trabalhadores livres” (FERNANDES, 2010, p. 38). No entanto, o único critério para se ter acesso à aprendizagem não era mais o destino, o divino, nem a proveniência familiar, mas a obtenção do recurso financeiro necessário para pagar pelo ensino.

Em contraposição ao tripé tradição, religião e autoridade, os sofistas, “novos mestres, sábios itinerantes das diversas partes do mundo grego, e que então se encontravam em Atenas” (ARANHA, 2006, p.68), defendiam a democratização da Educação, cuja funcionalidade se volta mais para a utilidade do que para a distinção dos mais favorecidos financeiramente. Defendiam que:

todos os modelos, todos os valores, todas as crenças, todos os saberes, pouco importam a sua antiguidade, a sua dignidade, a sua divindade, a sua autoridade, o seu poder ou a sua violência, são ou devem ser submetidos à livre discussão entre as pessoas. (...) a livre discussão significa que todo ser humano tem o direito de contestar as ideias de outrem, com as quais estiver em desacordo, pouco importam a força, a riqueza, a posição social ou o prestígio social do seu interlocutor (TARDIF, 2010, p. 40 e 41).

Os sofistas se impuseram ao *status quo* da sociedade grega, exercendo a governamentalidade dos gregos rumo a novas formas de viver, pensar e agir que atravessaram a história, por mais de dois milênios. Essa governamentalidade construía um novo modelo de cultura que valorizava o pensamento racional, a palavra e o ser humano.

Etimologicamente, *sofista* “vem do *sophos* que significa ‘sábio’, ou melhor, “professor de sabedoria” (ARANHA, 2006, p. 68). Os dizeres de igualdade entre todas as pessoas independente da força, riqueza ou posição social, para livre discussão e contestação, advinha do sofista, que falava de um lugar de prestígio e admiração. Era o sofista que propunha aos pais e aos jovens, novos valores formadores, distanciados da tradição. Esses dizeres adquiriram efeitos de verdade porque ditos pelo Professor de sabedoria. A linha de orientação seguida pelos sofistas, segundo Quirim (2010, p. 09) é a de que:

nada mais é aceito *a priori*; tudo está passível a discussão e sempre existe a possibilidade de uma tese contrária. A oferta da educação sofística era o sucesso nos assuntos que dependiam da inteligência, e os sofistas eram muito confiantes em suas habilidades. Não havia limites para a sua *paideia* e prometiam tornar qualquer pessoa apta às discussões nas assembleias e júris (QUIRIM, 2010, p. 09).

Não bastava mais ser o bem-nascido para estar na ordem do modelo de cidadão de virtudes louváveis. Era preciso ter domínio das habilidades de persuasão. Não era uma habilidade divina, hereditária, mas uma habilidade adquirível, bastava pagar pelo processo de aprendizagem ofertado pelos sofistas. Essa ‘verdade’ de sofistas, na formação educativa grega, funcionava como uma democratização do acesso a essa ordem.

Sintonizados com os anseios da época, os sofistas eram “professores que buscavam a formação do orador, do homem ativo na *polis*, o qual era capaz de ter e defender as suas próprias ideias perante assembleias e tribunais” (QUIRIM, 2010, p. 09). Afirma-se que “os sofistas não [ensinavam] um saber especializado, mas uma cultura geral: como pensar, como viver, como falar. (...) Seu ofício [era] ensinar” (TARDIF, 2010, p. 49). A governamentalidade exercida por esse ensino dos sofistas produziu outras ‘verdades’ e desmontou aquelas ‘verdades’ da tradição aristocrática até então incontestes. A partir dos sofistas,

na nova ordem política da cidade, as virtudes louvadas não tinham como modelo o aristocrata bem-nascido, “de origem divina”, que se

destacava pela coragem na guerra. Diferentemente, a virtude do cidadão da polis é cívica e está na sua capacidade de discutir e deliberar nas assembleias. Por isso os sofistas fascinavam a juventude com o brilhantismo de sua retórica e se propunham a ensinar a arte da persuasão, do convencimento, do discurso, que seria bem aproveitada na praça pública (ágora), sede da assembleia democrática (ARANHA, 2006, p. 69).

Entre as ‘verdades’ da educação tradicional aristocrática grega está a virtude como um qualificativo só existente naquele que se destacava pela coragem na guerra e provinha de família elitizada. A nova ordem política da cidade, regida por habilidades de uso da linguagem, atua na desconstrução dessa ‘verdade’ acerca da virtude. Sob a governamentalidade sofística, constrói-se uma outra ‘verdade’ que atribui à virtude uma qualidade acessível a qualquer um que desenvolvesse a habilidade de uso da palavra em público. Essa ‘verdade’ do sofista adquiriu um efeito de realidade nesse momento histórico porque:

Atenas era um berço próspero para os sofistas. Toda a desconfiança com a sua atividade foi proporcional à fama e o prestígio que tiveram. Atenas vivia o seu apogeu no séc. V a.C. e atraía pessoas de todos os cantos da Hélade. (...) grande parte dos sofistas não eram atenienses, embora tenha sido em Atenas que atingiram o ápice de sua atividade. Atenas era um símbolo da liberdade política (...). Com a democracia, a capacidade de fazer prevalecer as suas próprias ideias era prerrogativa para se exercer o poder, e era exatamente isso o que os sofistas ofereciam (QUIRIM, 2010, p. 10).

Além de efeitos positivos que situaram os sofistas em uma posição de fama e prestígio no mundo grego, houve também efeitos pejorativos. Na época, a identificação sofista “passou a designar quem emprega sofismas, ou seja, quem usa de raciocínio capcioso, de má fé com intenção de enganar” (ARANHA, 2006, p.68). É relevante ressaltar que muito do que significamos como sofistas provém da crítica que perpassa todo o *corpus* platônico, e engloba nomes como Pródico, Protágoras, Górgias, Hípias e o próprio Isócrates (QUIRIM, 2010, p.6). ‘Verdades’ de Filósofos gregos da época contribuíram para a identificação pejorativa dos sofistas no mundo ocidental. Esclarece Aranha (2006, p.68) que “essa imagem caricatural [se deve] às críticas de Sócrates e Platão à atitude intelectual dos sofistas e ao costume de cobrarem muito bem por suas aulas”.

Delega-se aos sofistas a configuração de um perfil identitário do Professor como um profissional, recompensado financeiramente. Fato criticado por Sócrates, Platão,

Xenofonte, Sócrates. Todos criticaram a cobrança de honorários pelos sofistas, mas por perspectivas diferentes. Sócrates, Platão e Xenofonte desaprovavam veementemente a cobrança de honorários: Xenofonte, por exemplo, afirmara que “vendendo a sabedoria por dinheiro, os sofistas se prostituíam” (QUIRIM, 2010, p.10). Já Sócrates contestava o valor cobrado por considerá-lo irrisório em relação aos bens prometidos. Salienta que “mesmo prometendo bens grandiosos como a virtude e a felicidade cobravam muito pouco por eles” (QUIRIM, 2010, p.10).

Euzébio (2001) afirma que Sócrates também cobrava pelo seu trabalho, e esclarece que “uma mina, pelo sistema eubólico - aquele da época de Sócrates - correspondia a 436 g de prata⁵. Górgias pedia, em seu tempo, cem minas; Sócrates, dez”. Nessa perspectiva, complementa que Sócrates “considera uma promiscuidade vender tão grande bem por custos baixos” (QUIRIM, 2010, p. 16), cerca de 1 a 3 minas.

Os sofistas são identificados como os primeiros a exercerem a posição de Professor - os primeiros professores profissionais. Ao oferecer cursos a serem pagos pelos interessados, fizeram com que a Educação deixasse de ser um empreendimento apenas familiar, originando as primeiras relações sociais entre Professor e alunos, orientadas pelo fator financeiro: há aquele que oferece serviços, cursos (Sofistas/professores) destinados àqueles que podem pagar (alunos).

Em torno desse perfil identitário do Professor, vontades de verdade foram sendo constituídas com um efeito de sentido elogioso e pejorativo. Elogioso porque havia os que defendessem a ‘verdade’ de que, ‘ao cobrar por suas aulas’, o Professor seria posicionado como um profissional. Ou seja, um lugar social “que dá caráter de profissão a (um modo de ser), seja por praticá-lo sistematicamente, seja por auferir lucros dele” (HOUAISS, 2009). De acordo com Aranha (2006, p. 69), “à revelia das críticas de Sócrates, os sofistas valorizavam a figura do professor e, ao exigir remuneração, deram destaque ao caráter profissional dessa função”. A vontade de verdade de que a remuneração valorizava o Professor, posicionando-o como profissional, coexistia com, pelo menos, uma outra vontade de verdade que contestava esse efeito de sentido.

Entre os contestadores, destaca-se Sócrates, quem, aos sofistas, “se opôs de maneira tenaz, criticando-os por cobrarem pelas aulas” (ARANHA, 2006, p. 69). A crítica de Sócrates à remuneração parece se alicerçar em uma vontade de verdade sobre o Professor como um mercenário, que trabalha apenas por dinheiro, por vantagens

⁵ cf. Lévêque, P., *A Aventura Grega*, Lisboa, Edições Cosmos, 1967, p. 126)

materiais, enfim, que cobra por um fazer que deveria ser gratuito. Esses efeitos de sentido sustentam uma vontade de verdade que parece situar o Professor num lugar social que só tem valor e é virtuoso se não envolver um ganho financeiro.

Esse embate filosófico entre ‘verdades’ de sofistas e de Sócrates nos encaminha para uma reflexão mais detida sobre esse renomado filósofo da civilização grega. Reflexão que delineia um segundo perfil identitário do Professor: o Professor, segundo ‘verdades’ socráticas.

2.2.2 Sócrates: ‘*Só sei que nada sei*’ e não devo ser pago por isso.

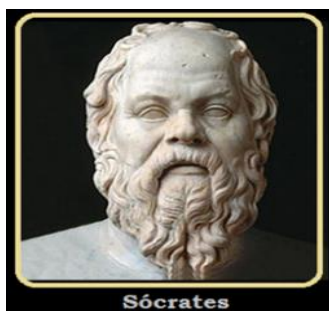


Fig. 2 – Sócrates

Assim como as obras dos sofistas, os registros sobre o próprio Sócrates⁶ e suas discussões foram disseminados pelos escritos de outrem, pois “como Sócrates nada deixou escrito, tomamos conhecimento do conteúdo dessas discussões pelas obras de seus discípulos, sobretudo as de Platão” (ARANHA, 2006, p. 69-70). Situamos nosso gesto de interpretação em dizeres que foram se consolidando historicamente e legitimaram o filósofo Sócrates no mundo ocidental.

A ‘verdade’ de Sócrates ilustra a rarefação do sujeito falante de que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver, à partida, qualificado para o fazer” (FOUCAULT, 2009, p. 37). Estava e/ou disputava posição na ordem do discurso da época. Era identificado pelo oráculo de Delfos, como o “homem mais sábio” (ARANHA, 2006, p. 69); e passou a ser considerado como “uma figura emblemática da história da filosofia grega” (ARANHA, 2006, p. 69), tanto que a divisão clássica da filosofia grega está centralizada em Sócrates.

Em meio às transformações na educação tradicional grega e a ‘verdades’ de sofistas sobre o domínio do ‘saber falar e convencer’, a história intelectual ocidental revela “o primeiro mestre que ousou defender a sua própria ignorância, introduzindo

⁶ Imagem de Sócrates. Disponível em: <http://www.aafa.org.ar/> Acesso em: 20 de junho de 2015

assim um novo tipo de busca de verdade” (TARDIF, 2010, p. 50). Trata-se de Sócrates, homem que se declarava não saber de nada, e que vivia para aprender. Nascido em:

470 ou 469 a.C., em Atenas, filho de Sofrônico, escultor, e de Fenáreta, parteira. Aprendeu a arte paterna, mas dedicou-se inteiramente à meditação e ao ensino filosófico, sem recompensa alguma, não obstante sua pobreza. Desempenhou alguns cargos políticos e foi sempre modelo irrepreensível de bom cidadão. (...) Formou a sua instrução sobretudo através da reflexão pessoal, na moldura da alta cultura ateniense da época, em contato com o que de mais ilustre houve na cidade de Péricles [Atenas](MADJAROF, 2011)

Filho de escultor e parteira, vivia numa condição econômica de pobreza. Sócrates não tinha o privilégio da elite aristocrática grega que dispunha em abundância de tempo e recursos financeiros. Precisava se dedicar a ofícios para garantir a própria subsistência. Era pobre, artista de cantaria (obra de alvenaria) e se dedicou “ao caminho filosófico, sem dele esperar nenhum retorno financeiro, apesar da precariedade de sua posição social” (SANTANA, 2014). Assumia a posição de Professor sem requerer recompensa alguma. Há registros de que fora “o mais sábio dos filósofos gregos, era ateniense, pobre, artista de cantaria, mas só trabalhava o suficiente para a sobrevivência da família (mulher e três filhos)” (BRASILESCOLA, 2014). Sob atuação socrática, a posição Professor apresenta características metodológicas e sociais peculiares:

(...) não tem verdadeiramente alunos, pois nunca dá lições. Não sabendo nada, não transmite nada. Depois, quando fala com os jovens, não pede salário. Além disso, os sofistas são seus adversários favoritos, ele os critica permanentemente, não pelas costas, mas diante deles, no intercâmbio dialógico. (...) inverte assim o próprio papel do sofista, tornando-se aluno dos seus alunos. Em suma, como vemos, Sócrates é um estranho professor (TARDIF, 2010, p. 50).

Sabe-se que a sua atividade preferida era passear pelas praças públicas e discutir com toda pessoa que se interessasse, podia ser um grande mestre sofista, um nobre ou um cidadão comum. Não importava o status social ou econômico das pessoas, mas o que elas acreditavam saber, suas certezas, seus conhecimentos. Esse método de Sócrates conduzir a vida, as reflexões, foi denominado de maiêutica, cujo objetivo, segundo Tardif e Gauthier (2010):

é levar as pessoas a se servirem da sua própria razão e a serem capazes de descobrir a verdade por si mesmas. Trata-se de uma arte do diálogo (ou dialética), que consiste em discutir com o outro, deixá-lo expressar

a suas próprias ideias, fazendo-lhe, ao mesmo tempo, perguntas sobre o sentido e a definição das noções que ele utiliza (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 51).

O chamado diálogo socrático contribuía para a construção de uma flexibilidade sobre a vida e o mundo, buscando fazer as pessoas “descobrir[em] a verdade por si mesmas” (TARDIF, 2010, p. 51). Os dizeres de Sócrates especialmente direcionados aos jovens com quem “passava horas discutindo nos locais públicos de Atenas” (ARANHA, 2006, p. 69), funcionavam com efeitos de saber e poder sobre inúmeras questões sociais, políticas, e, inclusive, sobre o Professor. Por meio de questionamentos de ideias preconcebidas, Sócrates também produziu ‘verdades’. ‘Verdades’ socráticas que contribuíram para o processo de constituição identitária do Professor não só no mundo grego, mas na civilização ocidental.

Uma das ‘verdades’ de Sócrates versa sobre a virtuosidade do Professor como um intelectual, um sábio que “dá” o seu trabalho, que não vende suas orientações, que não cobra por suas aulas. Tais efeitos de sentido produziram efeitos de verdade porque materializados numa época, em que “havia um total desprezo pelo trabalho e só os pobres deviam exercitar-se nos ofícios e aos ricos cabia entregar-se à música, à equitação, à caça e à filosofia, o trabalho intelectual remunerado, exercido pelos sofistas, era, no mínimo, escandaloso” (COSTA, 1995, p. 67).

Sócrates identificava os sofistas como adversários. Tal identificação requer uma atenção aos dizeres disseminados no mundo ocidental sobre a sofística. Aranha (2006, p. 69) pondera que “é bem verdade que alguns sofistas abusavam da retórica, elaborando um discurso vazio, um palavreado oco (...). No entanto, não se pode generalizar esse tipo de crítica. É provável ter havido alguns sofistas que, naquele momento histórico, tenham se dedicado em demasia ao aspecto formal da defesa de ideias do que na verdade da argumentação.

Tal crítica pode ter plausibilidade para alguns, não para todos os sofistas. Enfatiza Aranha (2006, p. 69) que “das obras dos sofistas só nos restaram fragmentos, além dos comentários – tendenciosos – dos filósofos do seu tempo”. Comentários que, proferidos de um lugar social legitimado nas civilizações ocidentais, adquiriram estatuto de verdade absoluta em detrimento da contribuição sofística para a educação e o perfil identitário do Professor. Aranha (2006, p. 69) afirma que os sofistas são:

os criadores da educação intelectual, que se tornou independente da educação física e da musical, até então predominantes nos ginásios. (...). Outra obra dos sofistas refere-se à sistematização do ensino, por terem eles iniciado os estudos de gramática, além de darem ênfase à retórica e à dialética. Por influência dos pitagóricos, desenvolveram a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Ficou assim constituída a tradicional divisão das sete artes liberais, assim chamadas por se destinarem aos homens livres, desobrigados das tarefas manuais (ARANHA, 2006, p. 69).

Ter instituído a educação intelectual, desvinculando o estudo centrado apenas no físico e nas artes, é uma contribuição sofística que produz(iu) outras vontades de verdade no processo educativo. Entre ‘verdades’ de sofistas está a que identifica o sujeito virtuoso pelas habilidades adquiridas com as sete artes liberais, e não mais exclusivamente pelos atributos físicos e musicais. Foram ‘verdades’ de sofistas que exerceram a governamentalidade do mundo grego rumo à contínua formação do adulto, levando-o a “repensar por si mesmo a cultura do seu tempo” (ARANHA, 2006, p. 69).

Aranha (2006, p. 69) ressalva que Sócrates, apesar de, “no seu tempo, muitos o terem confundido com os sofistas”, apresenta peculiaridades que os distinguem significativamente. A atuação de Sócrates fugia aos padrões que estavam se estabelecendo: ter alunos/ dar lições/ transmitir conhecimento/ pedir salário. Sócrates dialogava sobre questões morais, como a virtude, a coragem, a piedade, a amizade e o amor; e “todo esse trabalho, no entanto, não visava a um objetivo puramente intelectual. O que Sócrates pretende usando a máxima ‘Conhece-te a ti mesmo’, é o reto desenvolvimento das virtudes humanas, a fim de se poder levar uma vida igualmente reta” (ARANHA, 2006, p. 70). Advém dessa ‘verdade’ que o levou à morte, uma série de consequências para a Educação:

o conhecimento tem por fim tornar possível a vida moral; o processo para adquirir o saber é o diálogo; nenhum conhecimento pode ser dado dogmaticamente, mas como condição para desenvolver a capacidade de pensar; toda educação é essencialmente ativa e, por ser auto-educação, leva ao conhecimento de si mesmo; a análise radical do conteúdo das discussões, retirado do cotidiano, provoca o questionamento do modo de vida, de cada um e, em última instância, da própria cidade. Essa doutrina, considerada subversiva por colocar em questão os valores vigentes, levantou contra Sócrates inimigos rancorosos. Acusado de corromper a mocidade, foi condenado à morte (ARANHA, 2006, p.70).

A tamanha repercussão e aceitabilidade de Sócrates, por parte dos jovens, deve ter ameaçado a ordem estabelecida. Foi perseguido e condenado à morte, sob acusação de

não acreditar nos deuses e de ‘corromper’ a mocidade. A condenação do representante maior do pensamento socrático ao silenciamento imposto pela morte, produz uma ‘verdade’ da elite aristocrática sobre o Professor como aquele que não perturba, não tumultua as instituições, não ameaça os valores vigentes.

As ‘verdades’ de Sócrates questionavam variados assuntos e peculiaridades da vivência da época. Exerciam a governamentalidade dos expectadores por um caminho contestador de verdades estabelecidas. Mas nem todas. Consideramos a crítica aos sofistas por cobrarem pelas aulas, uma atitude mantenedora de uma certa ordem já estabelecida: a remuneração é própria dos ofícios desempenhados pelo mais pobres. O pensar, assim como o guerrear e governar, não deveriam ser pagos. Até porque só a elite tinha acesso a eles.

A ‘verdade’ de Sócrates sobre o Professor pode ser delineada pelas críticas que fizera aos sofistas. Além de discordar da maneira como encaminhavam as discussões, repreendia a cobrança honorária pelas aulas. Sócrates é identificado como o filósofo que preza pelo questionamento e pela reflexão sobre a essência das coisas. Não causa estranheza que criticasse o ‘dito’ excesso dos sofistas no modo de encaminhar as discussões. A ênfase na retórica e no aspecto formal das ideias pode inviabilizar o ideal formativo defendido por Sócrates, pois compromete a reflexão sobre o que é dito. Nessa perspectiva, os sofistas desempenharam um saber prático, de desenvolvimento de técnicas para exposição de ideias. Sócrates, por sua vez, um ‘fazer’ mais reflexivo.

A ‘verdade’ de Sócrates sobre os sofistas em relação à remuneração, está ilustrada em sua própria vivência como Professor. O trabalho que sustentava a ele e a sua família era a cantaria. Podemos acrescentar que os “sustentava” ao ponto de possibilitar a Sócrates experenciar seus diálogos prolongados com jovens, na praça ou no ginásio, sem ser remunerado por isso. É provável que essa vivência tenha contribuído para a sua precária posição social. Uma vivência protagonizada por um tão respeitado filósofo constitui um efeito de poder e verdade aos seus dizeres e fazeres. Uma ‘verdade’ de Sócrates como a que não se deve cobrar honorários pelas aulas, delineia um perfil identitário do Professor como um sujeito que exerce seu trabalho, desprovido de interesse financeiro; um sujeito cuja remuneração, advinda de outra atividade, que não a de Professor, deva ser o suficiente para a sobrevivência. Produz-se dessa ‘verdade’ de Sócrates um perfil identitário de Professor como um homem pobre, humilde, detentor de um ofício paralelo para sobrevivência, e sábio.

Após essa reflexão acerca de ‘verdades’ de Sócrates, encaminhamo-nos para o delineamento do terceiro perfil identitário do Professor, sob a ótica de seu discípulo Platão: o Professor, segundo ‘verdades’ platônicas.

2.2.3 Platão: o Professor receber pagamento é prova de degradação moral

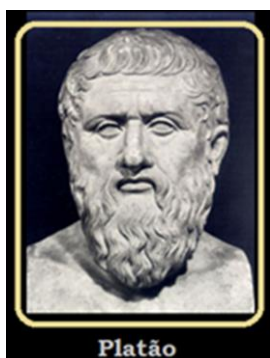


Fig. 3 - Platão

Arístocles⁷ era o nome de Platão (428 – 347 a. C.) que fora assim apelidado provavelmente devido à largura dos seus ombros (*Platos* = largura). Diferentemente de seu mestre Sócrates, que era filho do povo, Platão, “ateniense de família aristocrática” (ARANHA, 2006, p. 70), “pertencia a tradicionais famílias de Atenas e estava ligado, sobretudo pelo lado materno, a figuras eminentes do mundo político” (PESSANHA, 1991, p. 11). Não havia, entre as preocupações

de Platão, a necessidade de exercer um ofício para sua subsistência.

A posição social a que pertencia Platão possibilitava a aquisição de uma propriedade com requisitos de caráter histórico (adornada com templos e sepulcros de homens ilustres) e estético (parque público com alamedas e belas árvores). É nesta propriedade que, cerca de 387 a.C, Platão protagonizou um dos acontecimentos considerados de máxima importância para o pensamento da história ocidental: funda, em Atenas, a Academia (nos jardins de Academo). Segundo Aranha (2006, p.70) “um dos ginásios de ensino superior da cidade”; “sua própria escola de investigação científica e filosófica” (PESSANHA, 1991, p. 11).

Corroborando com essa observação, Pombo (s/d) sinaliza que “Platão não cobrava honorários. No entanto, apenas aqueles que tinham possibilidades materiais para se sustentarem por um número considerável de anos podiam ser membros da escola de Platão”. Tal fato nos leva a refletir sobre a hostilidade com que Platão, no diálogo homônimo, produz uma ‘verdade’ sobre os sofistas – identifica-os como “um caçador remunerado de jovens ricos” (POMBO, s/d).

⁷ Imagem de Platão. Disponível em: <http://www.aafa.org.ar/> Acesso em: 20 de junho de 2015

Essa ‘verdade’ de Platão delineia um perfil identitário de Professor como um aproveitador que prende e explora, por dinheiro, presas valiosas. A hostilidade dessa ‘verdade’ platônica se atribuir à possibilidade de os sofistas terem desviado a atenção e o ingresso de muitos jovens da Academia. Afinal, era necessário aos jovens terem recursos financeiros suficientes para poderem frequentar a Academia, relevando uma posição social privilegiada. Afirmo Santiago (s/d) que:

a Academia era uma comunidade constituída pelos membros mais avançados e pelos jovens estudantes com diferentes graus de desenvolvimento. (...) Havia diversas salas de aula e quartos para os discípulos, e Platão atuava como uma espécie de mentor, um guru intelectual, sem a hierarquia de um professor ou diretor. Não havia exames, mas aparentemente, provas de maturidade, onde (sic) eram medidas as qualidades de estudo e de reflexão dos seus discípulos e ouvintes.

Assim como Platão, os membros mais avançados e os jovens estudantes advinham de um lugar social prestigiado. Dispunham de tempo livre para os estudos e de poder aquisitivo para se manterem. Quanto ao perfil identitário de Platão, na relação com os estudantes, há uma vontade de verdade que o desvincula da posição Professor, para situá-lo como alguém que estimula, inspira, cria ou orienta, um mestre influente, mentor respeitado.

É possível que não se identifique Platão à posição Professor, por vincularem a esta um efeito de sentido de superioridade. Subjaz a essa ‘verdade’, um efeito de poder igualitário nos estudos e nas discussões entre mentor e discípulos/ouvintes. A proposta pedagógica platônica se associa, substancialmente, a um projeto político. Um esboço dessa proposta pode ser delineado a partir da alegoria da caverna, presente no Livro VII de *A República*. Segundo Aranha (2006, p. 71), Platão imagina uma cidade *utópica*, *Callipolis* (cidade bela),

imagina uma cidade que não existe, mas que deve ser o modelo de cidade, em que são eliminadas a propriedade e a família, e todas as crianças recebem educação do Estado. A educação deve ser ministrada de acordo com as diferenças que certamente existem entre as pessoas, a fim de ocuparem suas posições na sociedade, o que é feito por meio de seguidas seleções. Até os 20 anos, a educação é a mesma para todos. O primeiro corte identifica aqueles que têm a alma de bronze, uma sensibilidade grosseira que os identifica para a agricultura, o artesanato e o comércio. [Com mais dez anos, identifica-se os que têm] a coragem dos guerreiros, de alma de prata [passam a constituir a guarda do Estado]. Desses sucessivos cortes, sobram os mais notáveis (...), de alma de ouro, que serão instruídos na arte de dialogar. Aprendem então a filosofia, capaz de elevar a alma até o conhecimento mais puro, fonte

de toda verdade. Aos 50 anos, aqueles que passaram com sucesso por essa série de provas estarão aptos a ser admitidos no corpo supremo dos magistrados. Cabe-lhes o exercício do poder, pois apenas eles têm a ciência da política” (ARANHA, 2006, p. 71-72, *acréscimos, entre colchetes, da pesquisadora*).

Nessa cidade utópica de Platão reside uma pedagogia ideal e que estava além de seu tempo, cuja pergunta norteadora era “como influenciar aqueles que não veem?”: a educação estaria sob a responsabilidade do Estado; o homem e a mulher passariam pelo mesmo processo educativo, o avanço nesse processo dependeria do mérito de cada um e não da riqueza ou status social, valorização da educação intelectual.

Alicerçando essa pedagogia ideal platônica, estaria o Filósofo – aquele habilitado a influenciar os que não veem. Sobre isso, Aranha (2006, p. 71) destaca que, no relato da alegoria da caverna, “o filósofo, [é] aquele que se liberta dos grilhões, passa do conhecimento opinativo para o científico, [e] por isso tem a obrigação de orientar os demais. (...) Ora, cabe ao sábio dirigi-los, sendo-lhe reservada a elevada função da ação política”. A ‘verdade’ de Platão sobre o Filósofo é a de que é o sujeito que deixa de ser aprisionado das ideias opinativas, produzindo o conhecimento científico que detém a obrigação de indicar a direção - guiar, nortear, instruir, influenciar, encaminhar, regular – dos demais, daqueles que não veem. Considera-se Platão como:

o primeiro pensador ocidental a conceber um processo global de formação comportando limiares e trajetórias diferentes segundo os indivíduos. Sua educação se baseia em uma ideologia “meritocrática”. Todas as crianças, sem distinção (ricas ou pobres, meninos ou meninas), são submetidas à mesma formação. Só no decorrer do longo processo de formação é que as crianças, progressivamente, diferenciam-se graças a seus méritos naturais, algumas tornando-se camponeses, outras, guardiões, e uma minoria, filósofos (TARDIF, 2010, p. 55).

Essas ‘verdades’ de Platão representam, de acordo com Aranha (2006, p. 72):

um modelo aristocrático de poder, em oposição à democracia, que, segundo Platão, confia indevidamente nas decisões do cidadão comum, incapaz de conhecer a ciência política. Não defende, porém, a aristocracia de berço ou riqueza, mas aquela em que o governo é confiado aos sábios. Platão propõe, portanto, uma *sofocracia* (etimologicamente ‘poder dos sábios’) e diz que, para um Estado ser bem governado, é preciso que ‘os filósofos se tornem reis, ou que os reis se tornem filósofos (ARANHA, 2006, p. 72).

Acreditamos que essa afirmativa de que Platão não defende a aristocracia de berço ou riqueza, silencia o fato de que Platão contribuía para a manutenção do *status quo* social e político vigente. Afinal, quem frequentava, principalmente, a Academia ou os estudos para se tornar Filósofo, era a elite aristocrática.

Registra-se que a Academia (Academia de Platão, Academia Platônica ou Academia de Atenas) se tornou o maior centro intelectual da Antiga Grécia, “conhecida e frequentada por um grande número de jovens que vinha à procura de uma educação melhor” (SANTANA, s/d). Pela Academia também passaram filósofos e políticos, inclusive, Aristóteles. Segundo Pessanha (1991, p. 11),

Platão torna-se o primeiro dirigente de uma instituição permanente, voltada para a pesquisa original e concebida como conjugação de esforços de um grupo que vê no conhecimento algo vivo e dinâmico e não um corpo de doutrinas a serem simplesmente resguardadas e transmitidas. O que se sabe das atividades da Academia, bem como a obra escrita de Platão e as notícias sobre seu ensinamento oral, testemunham sobre essa concepção da atividade intelectual: antes de tudo busca a inquietação, reformulação permanente e multiplicação das vias de abordagem dos problemas, a filosofia sendo fundamentalmente filosofar — esforço para pensar mais profunda e claramente (PESSANHA, 1991, p. 11)

A concepção da atividade intelectual proposta por Platão mantém similaridades com as orientações socráticas. O fim de se buscar “a inquietação, reformulação permanente e multiplicação das vias de abordagem dos problemas” (PESSANHA, 1991, p. 11), revela a influência de Sócrates sobre Platão no modo de conduzir o ensinamento oral, a partir da análise, do questionamento.

O distanciamento das orientações socráticas se deu a partir da influência dos centros pitagóricos de pesquisas científicas que despertaram em Platão, por meio dos estudos da matemática, um caminho que conduziria à certeza, à exatidão. E não mais a perguntas sem respostas exatas. Essa influência passa a ser predominante no pensamento platônico de tal modo que, na entrada da Academia, havia uma legenda, proibindo o acesso a todos aqueles que não soubessem geometria.

Esclarece Aranha (2006, p. 72) que “a aritmética, a geometria e a astronomia, formando o currículo de base científica, não tem, no entanto, o objetivo de formar especialistas, mas preparar para a mais elevada atividade humana, o filosofar” (ARANHA, 2006, p. 73). O nível de prestígio atribuído à posição de Filósofo, situava-o como o sujeito que exercia a mais sublime atividade da humanidade. De acordo com

Santiago (s/d), a Academia é considerada a “primeira universidade da história, na qual grupos de seus seguidores recebiam educação formal. (...) continuou a existir até o século VI, quando o imperador Justiniano a fechou como parte de seu plano de abolir a cultura helenista pagã”.

Aranha (2006, p. 73) explica que Platão desaprovava a educação tradicional, especialmente devido à utilização da poesia no processo educativo:

baseada nos textos das epopeias, sobretudo as de Homero, Platão recomendava que a poesia fosse excluída do ensino, limitando-se a proporcionar o gozo artístico. O motivo da crítica deve-se ao fato de que o poeta, ao imitar a realidade, cria um mundo de mera aparência, afastando-nos do conhecimento verdadeiro ao estimular as paixões e os instintos (ARANHA, 2006, p. 73).

A ‘verdade’ de Platão sobre o ensino dos textos literários desvaloriza o ‘material de trabalho’ dos sofistas, de Isócrates, pois eram as questões de linguagem e literatura que orientavam a educação na Grécia clássica. Dessa ‘verdade’ decorre um efeito maléfico e alienante para a poesia. Um efeito de desempoderamento da influência da poesia, ao subverter, ao incentivar, motivar o homem independentemente da posição social dos homens. Sendo excluída do ensino e destinada apenas à apreciação artística, limitava-se ainda mais o acesso à poesia.

Se para os sofistas, “ser educado é (...) “saber falar” em público segundo as regras pragmáticas da retórica” (TARDIF, 2010, p. 52); para Platão, “a educação não é um processo de transmissão de alguma coisa, nem um processo de imposição de um conteúdo ou de uma norma, mas é um processo de formação no interior do qual o aprendiz é chamado a assumir e a legitimar o seu próprio pensamento, suas convicções e suas orientações de vida, com ajuda de sua razão” (TARDIF, 2010, p. 52).

Não se pode desconsiderar a importância dos sofistas na origem da tradição ocidental. Deve-se a Sócrates e também aos sofistas, o fato de “(...) a atividade educativa [ser] definida como uma atividade discursiva, de interações verbais, em que se aplicam esse saber-falar, e esse saber-pensar que os gregos chamavam *logos*” (TARDIF, 2010, p. 52). Ao longo da Antiguidade, representada pelos sofistas, Sócrates e Platão, as reflexões em torno da atividade educativa passam progressivamente de um estrito modelo de comunicação para um modelo cognitivo de aprendizagem.

Inicialmente o principal foco da atividade educativa era o diálogo, a discussão, a relação verbal entre educador e educandos. Com o passar do tempo, esse foco foi se

deslocando para enfatizar o conhecimento. Ou seja, passa a ser enfatizada a relação do educador e do educando com um saber objetivo, universal, independentemente de suas opiniões variáveis. Esse modo de lidar com o conhecimento estrutura o modelo canônico da relação educativa – o saber, o educador e o educando.

Nesse contexto, modela-se também o perfil identitário daquele que exercia a posição de Professor. Se antes o enfoque primordial estava nas reflexões próprias daquele que ocupava a posição de Professor, a partir de Platão, “o mestre não fala em seu próprio nome, mas em nome de um conhecimento independente de sua subjetividade e do qual ele é o representante competente junto ao aluno” (TARDIF, 2010, p. 57).

Até o momento refletimos sobre ‘verdades’ de Sofistas, Sócrates e Platão. Passemos, no tópico seguinte, para uma discussão acerca de ‘verdades’ de um outro pensador grego que se destacou na época – Isócrates. Isso porque, como salienta Aranha (2006, p. 77), “após as inovações dos sofistas, Isócrates exerceu importante atuação, animando a polêmica com Sócrates, Platão e Aristóteles”. Detemo-nos, a seguir, no delineamento do quarto perfil identitário do Professor: o Professor, segundo ‘verdades’ de Isócrates.

2.2.4 Isócrates: o Professor deve cobrar muito bem por suas aulas

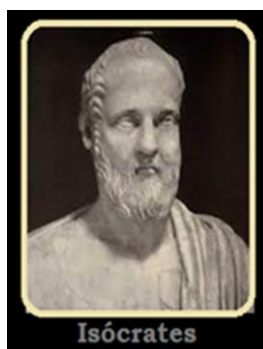


Fig. 4 – Isócrates

Mais um nome de considerável importância nas discussões sobre educação na Grécia antiga, é Isócrates⁸ (436 – 338 a.C.), ateniense contemporâneo de Platão e de Sócrates. Além de ter sido aluno dos sofistas Górgias e Pródico, também acompanhou as andanças de Sócrates pelos ginásios e praças de sua cidade. Descreve Quirim (2010, p.3) que Isócrates advinha de “uma família com bons recursos financeiros que garantiram a sua educação, mas, possivelmente em virtude de problemas de ordem financeira, viu-se obrigado a trabalhar como um logógrafo, um profissional de discursos judiciais”.

⁸ Imagem de Isócrates - Disponível em: <http://www.aafa.org.ar> Acesso em: 20 de junho de 2015

Isócrates ocupa a posição de Professor aos 46 anos, “abandonando a carreira lucrativa, mas pouco valorizada de escritor de discursos forenses” (EUZÉBIO, 2001). Esse autor destaca ainda que:

Isócrates funda com sua *paidéia* (...) uma educação predominantemente literária, que se concebe, ao mesmo tempo, como formação política, marcada por um "espírito de fineza" em tudo contrário à matematização e à pretensão dos platônicos e dialéticos. Professor de retórica que afirma fazer filosofia (a "verdadeira filosofia"), Isócrates dá início, junto com Platão, à velha e sempre renovada contenda entre o ensino científico e o estudo das humanidades (EUZÉBIO, 2001).

Isócrates é identificado como um Professor de retórica, protagonista de um processo educativo com ênfase no estudo literário e distanciado da matematização platônica, marcando seu lugar de opositor em relação às ideias de Platão, e vice-versa. Aranha (2006, p. 73) descreve as principais noções que condensam o embate de ideias entre esses dois pensadores:

Para Platão (...) antes de aprender retórica para convencer um oponente, é preciso esforçar-se por conhecer a verdade, porque só o conhecimento dará estrutura orgânica e ordenação lógica ao discurso[retórica]. Caso contrário, este se torna mero amontoado de banalidades e equívocos. Em contraposição, para Isócrates, Platão era muito intelectualista e seus ensinamentos restritos demais a um público elitista. (...) Mais práticos, os retóricos caçoavam dos filósofos, acusando-os de se dedicarem a discussões estéreis, inúteis, distanciadas da vida cotidiana (ARANHA, 2006, p. 73, *acréscimos da pesquisadora*)

Além da oposição à Platão, Isócrates se opôs também aos sofistas, pois, segundo considerações de Aranha (2006, p. 74), “a concepção de eloquência deles [os sofistas] estava dissociada da formação moral, cívica e patriótica”. Sob essas ideias opositoras à Platão e aos sofistas, por volta de 390 a. C., Isócrates fundou uma escola de nível superior em Atenas, formando várias gerações durante 55 anos. Em virtude disso:

a história mostra que a atuação dos retóricos no tempo da Grécia clássica foi mais marcante que a dos filósofos como Platão cuja influência só se faria sentir posteriormente. Naquele momento a ênfase às questões de linguagem e de literatura orientou a educação de maneira definitiva. A propósito, o filósofo e orador romano Cícero diz que Isócrates ensinou a “Grécia a falar” (ARANHA, 2006, p. 74)

‘Verdades’ de retóricos, como os sofistas e Isócrates, perduraram de gerações em gerações pelo ocidente. Uma dessas ‘verdades’ é a de que o ‘melhor domínio da linguagem’ está diretamente relacionado ao conhecimento da literatura. Nesse processo, os textos literários se apresentam como recurso necessário para aprender a ‘falar’ bem e escrever bem. Uma ‘verdade’ de Isócrates, que atravessou o tempo, com significativa repercussão em sua época pela agregação de discípulos e por críticas de adversários,

Sobre esse Professor ‘que ensinou a Grécia a falar’ “pouco [restou] da abundante produção de discursos, na maior parte destinados aos exercícios didáticos para as aulas de retórica (...), mas também discursos forenses encomendados” (ARANHA, 2006, p. 73). Apesar do incipiente registro do legado isocrático, conserva-se no tempo as suas contribuições para o processo educativo referente à linguagem, em virtude do desenvolvimento de estratégias que facilitassem a aprendizagem do discurso/retórico. Segundo Aranha (2006, p. 73,74), Isócrates:

Assim como o corpo necessita de exercício, para treinar o espírito destaca as vantagens da repetição, além de desenvolver diversas técnicas de desdobramento do discurso[retórico]. Ensina como reunir material de pesquisa, distingue as partes de que se compõe a peça oratória e formula regras para orientar as maneiras de apresentação, como o processo de refutação de teses, as sentenças, a ironia. Para ilustrar um bom discurso, sugere ainda recorrer à história, fecunda em exemplos de conduta moral e de decisões políticas (ARANHA, 2006, p. 73, 74, *acréscimos da pesquisadora entre colchetes*).

Se considerarmos isoladamente as ‘vantagens da repetição’ e as ‘técnicas de desdobramento do discurso/retórico’, é configurado um processo educativo isocrático como centrado no viés utilitarista e técnico em prol da reprodução de algo já pronto. Todavia, a essa ‘verdade’ de Isócrates, há também a indicação de se recorrer a acontecimentos históricos para ilustração de conduta moral e decisões políticas.

Logo, o conjunto do processo educativo isocrático alia um estudo técnico, pormenorizado da estrutura do discurso/retórica com um saber mais amplo advindo da história. A principal habilidade a ser desenvolvida nesse processo é a de relacionar o domínio da linguagem e da história com o assunto da oratória, selecionando o fato histórico mais adequado e ilustrativo para a discussão.

Para finalizar nosso esboço de ‘verdades’ clássicas, passemos para o delineamento do quinto perfil identitário do Professor na Grécia Clássica. Sob a ótica do discípulo de Platão: o Professor, segundo ‘verdades’ aristotélicas.

2.2.5 Aristóteles, o preceptor do Imperador

As atividades assalariadas mantêm a mente presa e a degradam

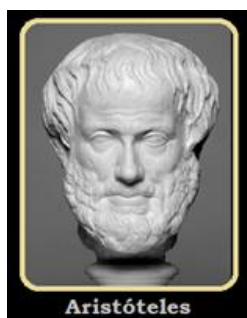


Fig. 5 – Aristóteles

O grande centro intelectual e artístico da Grécia no século IV a.C faz com que Aristóteles⁹ se desloque da Macedônia para Atenas, a fim de prosseguir seus estudos. De família tradicionalmente ligada à medicina e à casa reinante da Macedônia, Aristóteles não apresentava características físicas e linguísticas apreciadas pelos padrões vigentes na época. Pessanha (1987, p. 09) descreve que “uma certa dificuldade em pronunciar corretamente as palavras deveria criar-lhe embaraços e mesmo complexos numa sociedade que, além de valorizar a beleza física e enaltecer os atletas, admirava a eloquência e deixava-se conduzir por oradores” (PESSANHA, 1987, p.09). Tais características poderiam prejudicar a carreira e a projeção social, com vistas à ascensão na vida pública ateniense.

No entanto, havia em Atenas duas principais instituições educacionais de estudos superiores: uma, seguindo a perspectiva dos sofistas, sob orientação de Isócrates; e outra, sob a orientação de Platão, onde prevalecia a investigação científica, de caráter matemático. Entre as ‘verdades’ de Platão ensinadas a seus discípulos, estava a de que “a atividade humana, desde que pretendesse ser correta e responsável, não poderia ser norteadas por valores instáveis, formulados segundo o relativismo e a diversidade das opiniões” (PESSANHA, 1987, p. 10),

Nessa instituição, Aristóteles não se depararia com exigências relacionadas à beleza física nem à eloquência. Essas circunstâncias e a sua não adequação aos valores vigentes na época, podem ter desviado Aristóteles da escola isocrática, focada na atuação de oradores, e feito ingressar, por vinte anos, na Academia de Platão. No decorrer desse tempo, assumiu a posição de discípulo e, posteriormente, de Professor até a morte de Platão (347 a. C). Após isso, abandonou a escola por divergências quanto ao cargo de diretor da Academia, assumido pelo sobrinho de Platão.

A respeito do lugar social ocupado por Aristóteles em comparação a Platão e aos sofistas, descreve Fernandes (2010, p. 40):

⁹ Imagem de Aristóteles. Disponível em: <http://www.aafa.org.ar/> Acesso em: 20 de junho de 2015

Tanto Aristóteles como Platão [provinham de] classes sociais privilegiadas. Aristóteles, por exemplo, foi preceptor de Alexandre, e seus ensinamentos jamais ocorreram por uma questão de generosidade. Do mesmo modo, Platão não se ocupou em ensinar escravos, camponeses empobrecidos, senão aqueles suficientemente capazes de recompensá-lo com os benefícios de seu tempo. Os sofistas também não transmitiram seus saberes sem em troca obterem um pagamento. Portanto, pode-se afirmar que o trabalho docente na Grécia Antiga articula-se com os interesses de produção e perpetuação da sociedade daquele tempo (FERNANDES, 2010, p. 40)

Vale retomarmos ‘verdades’ clássicas como Sócrates e Platão, que depreciavam os sofistas por exigirem remuneração por suas aulas. Platão, como discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, deu prosseguimento à verdade socrática de que não se deve cobrar pelas aulas, pois ele também não cobrava honorários na Academia. Aristóteles, “como conservador, segue a esteira platônica”, constituindo uma ‘verdade’ aristotélica sobre o Professor, a qual defende que “um mestre nada deve exigir de seus discípulos como retribuição pelo seu trabalho” (ZEIFERT, 2004, p.165-166).

Todavia, vale destacar que os ensinamentos de Aristóteles, como preceptor de Alexandre, não foram sacrifícios de seus próprios interesses em benefício de outrem. Seus ensinamentos se dirigiam exclusivamente ao filho do rei da Macedônia. O elevado status social desfrutado por Aristóteles pode ser ilustrado pelo fato de Felipe II (rei da Macedônia de 356 -336 a. C.) ter-lhe confiado a educação de seu filho - o futuro imperador Alexandre (356-323 a.C.), o Grande. Assumiu, por volta de 342 a.C., a posição de Preceptor, função finalizada assim que Alexandre assume o trono de rei da Macedônia (336 a. C.). Sem função, Aristóteles retorna à Atenas no ano 335 a. C. No entanto, não deixara de ser prestigiado por Alexandre que o auxiliou na fundação do Liceu (cerca de 334 a.C.) no ginásio do templo de Apolo Liceu. Destaca MOURA (2015) que, “em pouco mais de dez anos de atividade, fez Aristóteles de sua escola um centro de adiantados estudos, em que os mestres se distribuíam por especialidades, inclusive em ciências positivas”. O Liceu tonara-se concorrente da Academia.

A principal diferenciação entre as escolas era o fato de o Liceu ser um centro de estudos dedicados às ciências naturais, e não de investigações matemáticas, como era característico da Academia (PESSANHA, 1987, P. 12). Além disso, era apoiado por Alexandre que “de terras distantes, conquistadas em suas expedições, enviava ao ex-preceptor exemplares da fauna e da flora que iam enriquecer as coleções do Liceu” (Idem, op. cit).

A trajetória de vida de Aristóteles ratifica o status social e econômico privilegiado de que desfrutava na Macedônia e em Atenas. Assim como Platão, teve uma vida dedicada aos estudos sem preocupações com a subsistência. Além da proveniência familiar, a posição de preceptor daquele que se tornou rei da Macedônia - que, em pouco mais de uma década - construiu um império que se estendia do mar Egeu à Índia, produziu ‘verdades’ sobre Aristóteles com efeito de respeitabilidade e ainda mais reconhecimento social.

Essas ‘verdades’ contribuíram para legitimar, enaltecer e convalidar a posição Professor assumida por Aristóteles e seu empreendimento institucional de estudos superiores – o Liceu. Não teve a repercussão dos sofistas e Isócrates na Grécia clássica, mas ‘verdades’ aristotélicas podem ter contribuído para o delineamento do perfil identitário do Professor a partir do momento que Aristóteles passou a ser legitimado no mundo ocidental:

A repercussão do pensamento aristotélico não se deu de imediato na Grécia do seu tempo. (...) Durante a Idade Média, sua obra permaneceu muito tempo desconhecida, ressurgindo inicialmente por intermédio dos árabes. Depois, a partir do século XIII, foi incorporada pela filosofia escolástica, que adaptou seu paganismo às concepções cristãs. Daí até os nossos tempos, sempre foi marcante sua influência na filosofia ocidental (ARANHA, 2006, p. 75).

Reconhecido por ter superado a influência do mestre, Aristóteles “elaborou um sistema filosófico original, que abrangia os mais diversos aspectos do saber de seu tempo, inclusive das ciências” (Idem, op.cit, p. 74). ‘Verdades’ de Aristóteles sobre a educação estão relacionadas à noção de matéria e forma, através da qual explica o devir (o movimento), ou seja, “todo ser tende a atualizar a forma que tem em si como potência, a atingir a perfeição que lhe é própria e o fim a que se destina (...). O movimento é, pois, a passagem da potência para o ato” (ARANHA, 2006, p. 74).

Uma ‘verdade’ aristotélica é a de que a educação para o ser humano “tem como finalidade ajudá-lo a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, a atualizar as forças que tem em potência. Note-se aqui uma característica da *pedagogia da essência*, pois a educação pretende levar a pessoa a ‘torna-se o que deve ser’, a realizar a sua essência (ARANHA, 2006, p. 75). Por essa perspectiva, a formação do ser humano consiste em desenvolver o que já há, nele, em essência.

Tal ‘verdade’, relacionada à constituição identitária do Professor, leva-nos ao entendimento de que já há algo previamente existente no indivíduo a ser despertado pela educação, e não algo construído. Como se já nascêssemos Professor, e a educação apenas seria o despertar desse Professor já existente em nós. Uma ‘verdade’ aristotélica que contribui para o delineamento de um perfil identitário do Professor vinculado ao dom, a uma aptidão inata ao indivíduo, que deve ser potencializada ao longo de seus estudos.

Na perspectiva aristotélica, o que diferencia o ser humano do animal é a capacidade de pensar. De acordo com Aranha (2006, p. 74), Aristóteles:

diferentemente de Sócrates, que identificava saber e virtude, enfatiza a ação da vontade, exercitada pela repetição, que conduz ao hábito: só é virtuoso quem tem o hábito da virtude. Daí a imitação ser o instrumento por excelência desse processo, segundo o qual a criança se educa repetindo os atos de vida dos adultos, adquirindo hábitos que vão formar uma ‘segunda natureza’ (ARANHA, 2006, p. 74).

Aristóteles é o responsável pela organização do *Organon*, ou ‘órgão’, ‘instrumento de pensar’ que mais tarde recebeu a denominação de *lógica formal*. A compreensão precisa dos processos de análise e síntese, indução, dedução e analogia ajudará a desenvolver também o método lógico de ensinar (ARANHA, 2006, p. 75). A ‘verdade’ aristotélica de que a “ação da vontade, exercitada pela repetição, conduz ao hábito”, sendo a imitação “o instrumento por excelência desse processo” (ARANHA, 2006, p. 74), parece ter influenciado aspectos teórico-metodológicos do ensino e estudo de Língua Portuguesa. Até pouco tempo, o ensino ideal de Língua Portuguesa, no Brasil, centrava-se no estudo de textos literários de autores consagrados por funcionarem como parâmetro e exemplo incontestes a ser imitado para a devida aprendizagem da língua. Essa ‘verdade’ parece ter se materializado também nos verbetes dicionarísticos, nos quais excertos literários funcionam como modelo ‘correto’ do uso das palavras dicionarizadas. Como as demais ‘verdades’ clássicas, ‘verdades’ aristotélicas como essa têm/tiveram um efeito de realidade no processo educativo ocidental até nossos dias.

Afirma Pessanha (1987, p. 11) que “Aristóteles assumirá a atitude do homem de estudo, que se isola da cidade em pesquisas especulativas, fazendo da política um objeto de erudição e não uma ocasião para agir”. No entanto, com a morte de Alexandre, foi perseguido pelos gregos (em 321 a. C) e acusado de ser colaborador dos macedônios que dominavam a Grécia desde Filipe. Refugiou-se, em Cálcis, na Eubeia, onde morre, no ano seguinte, com 63 anos.

O esboço de ‘verdades’ produzidas na Grécia no período Clássico possibilita um delineamento do perfil identitário do Professor, segundo a perspectiva de sofistas e filósofos. O pertencimento dos gregos a uma sociedade escravagista produziu um regime de verdade de desvalorização da formação profissional e do trabalho manual. Era privilégio das elites o cultivo da forma física e da atividade intelectual, enquanto os ofícios considerados técnicos estavam associados à atividade servil. O público dos pensadores gregos eram cidadãos livres. Era a elite aristocrática grega que detinha o privilégio ‘do pensar’, por desfrutarem de tempo livre para estarem em praças públicas sob orientação de Sócrates; para frequentarem longos períodos na Academia de Platão ou no Liceu de Aristóteles. A partir dos sofistas e de Isócrates, iniciou-se um processo de expansão da atividade intelectual para além dos abastados gregos. Discutimos, a seguir, sobre ‘verdades’ sofisticas, socráticas, platônicas, aristotélicas e isocráticas que podem ter influência na constituição identitária do Professor.

2.3 O Professor, segu(i)ndo ‘Verdades’ Clássicas

‘Verdades’ de sofistas revelavam a nova ordem democrática, em que se situavam aqueles que exigiam remuneração pelas suas aulas e que democratizavam o acesso aos saberes da retórica, da persuasão – antes, privilégios da aristocracia. Nessa perspectiva, é constituído um perfil identitário do Professor que cobra honorários e disputa um lugar na ordem social estabelecida, atrelando o ensino a uma atividade de subsistência e de ascensão social e econômica. ‘Verdades’ platônicas e aristotélicas delineiam um perfil identitário do Professor que não cobrava recursos financeiros pelo ensino e representava a velha ordem aristocrática, daquele que teve o privilégio de dedicar a vida ao estudo.

Filósofos gregos contemporâneos dos sofistas e de Isócrates se escandalizavam com o fato de efetuarem cobranças pelos seus ensinamentos. Todavia, não se escandalizavam pelo fato de Píndaro - considerado “o maior dos poetas que cantaram vitórias atléticas” (FINLEY, 1998, p. 28) da elite aristocrática - compor seus dizeres literários sob encomenda e remuneração.

Píndaro era um poeta profissional, mesmo em nossa concepção: compunha sob encomenda, recebendo remuneração, provavelmente elevada. A questão do pagamento, porém, é assunto secundário, relativamente sem importância, a despeito da incessante crítica de Platão aos sofistas pelo fato de aceitarem pagamento, o que ele considerava prova de degradação moral. Não existe no grego arcaico

palavra equivalente à nossa ‘amador’; a que mais se aproxima é *idiotes*, que significa alguém destreinado, incompetente, ignorante (daí nosso termo idiota), ou, em contextos diferentes, cidadão civil ou militar. Em contrapartida aos *idiotai*, os criadores da alta cultura grega, em todos os campos, eram exclusivamente profissionais; dispunham do treinamento necessário e dedicavam-se quase que em tempo integral à poesia, à ciência, à filosofia ou a escrever a história. Era muito frequente serem eles remunerados financeiramente, se não em dinheiro, em presentes, recompensas ou aposentadorias estaduais (FINLEY, 1998, p. 29)

A ‘verdade’ de Sócrates de que a cobrança financeira desonra o Professor foi defendida não só na argumentação, mas foi também experienciada na própria vida por Sócrates. Já Platão e Aristóteles, por serem detentores de uma posição sócio-econômica privilegiada, podiam ser indiferentes à cobrança pelas aulas. Não necessitavam de subsídios financeiros para sobreviverem. O fato de não terem se contraposto a essa ‘verdade’ socrática contribuiu para sua materialização como uma verdade estabelecida e inquestionável. Afinal, tratava-se de um dizer do mais sábio dos Filósofos, sem objeção de nenhum outro, que veio a ser tão renomado quanto ele, no mundo ocidental. Essa ‘verdade’ de gregos é produtora de um efeito coercitivo sobre o Professor, que reprime a cobrança financeira pelas aulas, desqualificando moralmente o Professor/cobrador. Vale salientar que Platão não cobrava honorários como os sofistas e Isócrates, mas a sua moeda de troca era o valioso tempo daqueles que tinham o privilégio de poder estudar.

Sofistas, Isócrates, Platão e Aristóteles representam uma produção de interesses e perpetuação da parcela da sociedade da qual faziam parte na Grécia antiga: de um modo geral, uma parcela em processo de legitimação; e outra, já legitimada socioeconomicamente. ‘Verdades’ socrática, platônica e aristotélica sobre o Professor podem ter adquirido efeito de realidade pelo expressivo reconhecimento, pela duradoura aceitabilidade e intensa reprodução que o pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles teve/tem no mundo ocidental. Nível de legitimação não verificável em relação ao pensamento sofístico e isocrático. Acreditamos que essas ‘verdades’ clássicas sobre o Professor ressoaram com efeito de realidade pelas civilizações ocidentais.

Feita essa rememoração de ‘verdades’ clássicas sobre o Professor na Grécia clássica, desenvolvemos, no capítulo III, a análise de condições de produção dos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI. A partir desse capítulo, iniciamos uma discussão sobre ‘verdades’ de filósofos gregos sobre Professor que podem governar a sua constituição identitária como executor ou Profissional na racionalidade dicionarística brasileira.

CAPÍTULO III

Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do séc. XIX ao XXI

(Re) construindo ‘Verdades’

(...) Têm-se também os efeitos de verdade ligados aos sistemas de informações: quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora (FOUCAULT, 2012, p. 228).

O dicionário é considerado como um “espaço imaginário de certitude, sustentado pela acumulação e pela repetição”, e no qual se pode “observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas” (NUNES, 2006, p.1). Reportamo-nos a esse espaço imaginário de certezas alicerçadas sobre sentidos que foram acumulados e repetidos ao longo do tempo, e que constituem modos de dizer da sociedade sobre inúmeras questões e, inclusive, sobre o Professor.

Não é comum a iniciativa de se questionar “as certezas”, a evidência do saber construído no e pelo dicionário. Este é considerado, muitas vezes, inquestionável, devido a um efeito de neutralidade e objetividade que imprime a esse instrumento um caráter de verdade absoluta. Esse efeito se materializa de tal modo que determinados leitores podem consultar o dicionário e se apropriar de sentidos sobre a língua(gem), o mundo e os sujeitos, como sendo ‘os’ sentidos corretos, verdadeiros e únicos. Trata-se, portanto, de uma obra de referência que exerce o poder de apresentação e validação dos sentidos de uma língua. Sob o ponto de vista da funcionalidade, entendemos que o dicionário não é apenas um suporte, mas:

*um instrumento de normalização linguística, a tal ponto que, para muitos falantes, as palavras que não estão registradas nos melhores dicionários, simplesmente “não existem”. E é muito comum, em situações que exigem do falante maior cuidado e atenção com o uso que faz das palavras, ele se perguntar se um vocábulo que lhe ocorre “existe” ou não, se está “correto” ou não (MEC, 2012, p. 40, *italico do original*).*

O dicionário, além de portador de outros textos, tem uma função didática e de normalização linguística que regulamenta o uso da língua. Essa obra de referência assume uma posição discursiva praticamente similar a uma instituição, uma vez que:

as instituições mostram-se como “lugares” a partir dos quais sujeitos “autorizados” produzem determinados significados. Na Escola, o professor; na Igreja, o padre; na Família, o pai. Em todas as instituições, os “escolhidos” para a produção de sentidos falam em nome de uma voz maior que lhes concedeu este poder. Então, o padre fala em nome de Deus, pois este assim o quis; o professor é o que sabe e é elo principal entre o aluno e o conhecimento. O dicionário fala em nome da metalinguagem ou, em outras palavras, sua linguagem é “a” linguagem. (VICENTE, 2001, p. 02)

Logo, o dicionário, cuja linguagem é “a” linguagem, mostra-se como um lugar discursivo e histórico-social a partir do qual sujeitos “autorizados” pela comunidade científica da lexicografia e/ou pelo MEC (re)produzem os sentidos e “o” acervo lexical da cultura brasileira. Vale salientar que:

o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes às entidades perceptíveis e apreendidas no universo cognoscível, o homem as classifica simultaneamente. (...) Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam estes referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o conhecimento do mundo que o cerca, dando nomes (palavras e termos) a essas entidades discriminadas. É esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais. (BIDERMAN, 2006, p. 35)

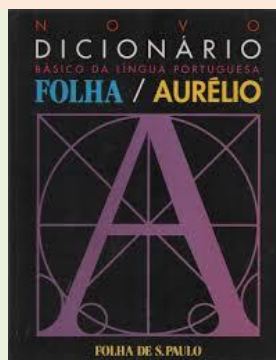
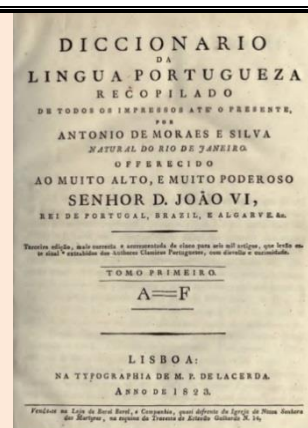
O léxico da Língua Portuguesa no Brasil constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo e, em sentido estrito, as identidades sociais. O homem foi estruturando o conhecimento do mundo que o cerca dando nomes e classificando as entidades perceptíveis do universo cognoscível. Essa nomeação e classificação advém do procedimento de identificação de semelhanças e discriminação de traços distintivos que individualizam referentes em entidades distintas. Dessas considerações podemos

depreender que a (re)produção de palavras e sentidos nos dicionários individualizam e delimitam perfis identitários e lugares sociais para os sujeitos.

Neste capítulo, centramo-nos nas condições de produção dos dicionários para delineamento da finalidade, do modo de organização e do público almejado por eles. Detemo-nos na investigação do *Para quê*, *Como* e *Para quem* esses dicionários foram produzidos nos séculos XIX, XX e XXI. Seguem, abaixo, as especificações referenciais e imagéticas de cada obra

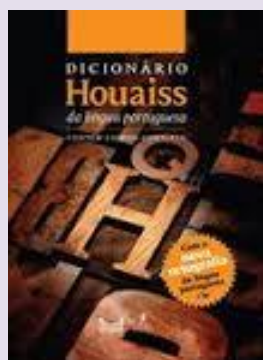
Século XIX

Dicionário da Língua Portuguesa - 3ª Edição (1823)
Antonio de Moraes e Silva



Século XX

Novo Dicionário básico da Língua Portuguesa (1988)
Aurélio Buarque de Holanda



Século XXI

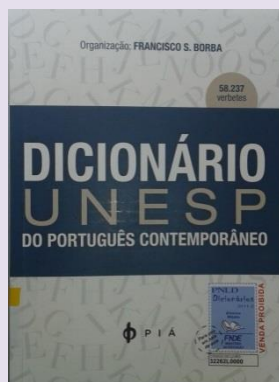
Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009)
Instituto Antônio Houaiss/Editor: Mauro de Salles Villar

Novo Dicionário da Língua Portuguesa (2010)
Aurélio Buarque de Holanda



Século XXI_ PNLD/2012

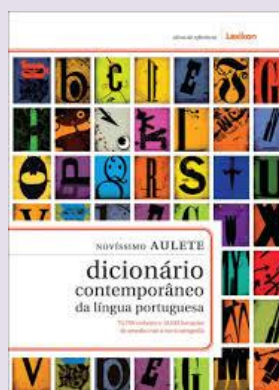
Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara (2011)
Evanildo Bechara



Dicionário Unesp do português contemporâneo (2011)
Francisco S. Borba

Século XXI

Dicionário Houaiss conciso (2011)
Instituto Antônio Houaiss/ Editor: Mauro de Salles Villar



Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa
(2011) Aulete Caldas/Org.: Paulo Geiger

Quadro 3.1 – Capas dos Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI

Do ponto de vista estrutural, compreendemos o dicionário, sob as contribuições de Marcuschi (2003, p. 11), como um suporte, “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 11). Suporte entendido como ‘portador de texto’, portador de

gêneros como os verbetes, prefácios etc., e que funcionando discursivamente como um mostruário de sentidos (re)produzidos no meio social.

O dicionário opera na produção e agenciamento de sentidos na sociedade. A própria nomeação dada aos exemplares, constando expressões como Novo/ Novíssimo/ Contemporâneo, revela a necessidade de controle dos sentidos (antigos/atuais) e dos leitores. Tais expressões têm o efeito de atualização, revisão e produz a necessidade de que os leitores acompanhem essa transformação. Ao se nomear o dicionário com a inclusão desses adjetivos, constrói-se um efeito de níveis de atualidade para cada exemplar: enquanto ‘novo’ indica a existência de um ‘antigo’ que foi superado; ‘novíssimo’, ratifica a superação do ‘antigo’ e do que se considerava ‘novo’. O dicionário produz e agencia sentidos para si e para os outros como um detentor das palavras e dos sentidos corretos (e atuais) da língua.

É comum ser popularmente nomeado de ‘pai dos burros’, um efeito que atribui ao dicionário o status de benfeitor de uma coletividade identificada como ‘falto de inteligência’ e, por isso, indispensável para o sujeito se apropriar de uma inteligência que lhe falta, conhecendo os sentidos; utilizando e escrevendo as palavras corretamente na sociedade. Todavia, ‘pai dos burros’ pode também atribuir ao dicionário o efeito de genitor, do que faz com que algo exista ou aconteça, ou seja, causa e causador de ‘burros’, de burrice, de ‘faltos de inteligência’.

No entanto, os dicionários são “muitas vezes chamados de tesouros (ou thesaurus, em latim), palavra que significa ‘onde se guardam coisas’ e ‘grandes riquezas’” (MEC, 2012, p 15, *aspas simples do original*). Tais riquezas, “tanto no que afirma sobre as coisas quanto no que explica sobre a língua, não são produzidas pelo dicionarista, mas *recolhidas* por ele na cultura de que todos participamos e traduzidas ou *transpostas*” (MEC, 2012, p.15, *itálico do original*). Um processo de ‘recolhimento de sentidos’ que atribui ao dicionário um efeito de ‘depositário’ oficial, legítimo e incontestado dos sentidos da comunidade linguística. Constitui, por isso, “um produto legítimo dessa sede de saber que nos leva a formular perguntas do tipo ‘o que é X’, ‘para que serve Y’” (MEC, 2012, p. 09-15, *aspas simples do original*). Nessa perspectiva, contribui para a legitimação de determinados sentidos sobre o sujeito Professor em nossa formação social. Conheçamos, a seguir, em que condições sociais e históricas os dicionários, em análise nesse trabalho, foram produzidos.

3.1 Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa: Público e Finalidade

A análise do discurso sobre Professor em verbetes de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do séc. XIX ao XXI, é de extrema relevância para o estudo identitário do Professor porque, segundo Krieger (2006), o dicionário:

constitui-se no único lugar que reúne, de modo sistemático, o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade linguística, permitindo que ela reconheça-se a si mesma em sua história e em sua cultura. Além de se constituir em espelho da memória social da língua, o dicionário desempenha o papel de legitimar o léxico. E, como tal, alcança o estatuto de um código normativo que define parâmetros orientadores dos usos lexicais. Por todos esses papéis, o dicionário converte-se no testemunho, por excelência, da constituição histórica do léxico de um idioma, bem como da identidade linguístico-cultural das comunidades (KRIEGER et al., 2006, p. 174).

Compreendemos que o dicionário brasileiro de Língua Portuguesa se constitui num único lugar que reúne sistematicamente o conjunto de itens lexicais criados e utilizados pela comunidade linguística, sobretudo, brasileira. É nesse lugar que encontramos o verbete Professor, o discurso criado (acerca dele) e utilizado pela nossa comunidade linguística. Constitui-se, assim, com outros itens lexicais, em espelho da memória social da língua. Um lugar discursivo em que a comunidade linguística brasileira pode reconhecer-se a si mesma em sua história e em sua cultura. Um testemunho da constituição histórica do léxico Professor bem como dos vários ofícios das ciências humanas, biológicas e exatas.

O dicionário exerce um poder de disseminação de sentidos para a sociedade (em geral, ou especificamente para a instituição escolar). Entre os sentidos legitimados e definidos como padrão estão os que contribuem para a (re)construção de identificações sociais, a exemplo dos verbetes de diferentes ofícios como o do Professor (suas especificidades e especialidades em áreas de conhecimento), Advogado, Médico, Engenheiro etc.

Os verbetes dicionarísticos funcionam como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545). São documento-monumento, uma fabricação do meio social, segundo relações de força do meio dicionarístico e do sistema educacional, já que o “dicionário desempenha o papel de legitimar o léxico. E, como tal, alcança o estatuto de um código normativo que define

parâmetros orientadores dos usos lexicais” (KRIEGER et al., 2006, p. 174) por parte da comunidade linguística brasileira.

O poder de disseminação das ‘verdades’ dicionarísticas pode ser avalizado pelo meio institucional do Ministério da Educação (MEC), órgão federal brasileiro responsável pelas políticas e ações educacionais. É o MEC que autoriza as obras indicadas no “Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas” para a Educação Básica (Portal do MEC, 2013). Segundo Portal do MEC (2013), “o guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico”. As referidas obras são distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que:

tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. (...) O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio (MEC, 2013, PNLD–Apresentação)

Os dicionários, em análise nessa tese, constam entre as obras avaliadas e distribuídas pelo MEC para a educação básica no ano de 2012, formando um acervo a ser renovado em 2015. De acordo com o Portal do MEC (2013),

O Ministério da Educação faz chegar às escolas de ensino fundamental e médio da rede pública quatro acervos de dicionários escolares. Cada acervo reúne obras destinadas a diferentes etapas de ensino:
Tipo 1 — 1º ano do EF;
Tipo 2 — 2º ao 5º ano do EF;
Tipo 3 — 6º ao 9º ano do EF;
Tipo 4 — Ensino Médio.

(MEC, 2013. PNLD Dicionários 2012)

O MEC funciona como instrumento de poder que avalia e escolhe os dicionários e consequentemente os sentidos aptos a comporem o acervo escolar, abrangendo o público do 1º ano do ensino fundamental até o dos três anos do ensino médio do sistema educacional público brasileiro. Interessa-nos sobremaneira o denominado dicionário padrão da língua, que se caracteriza por ser um tipo de dicionário que:

tanto do ponto de vista da cobertura que faz do léxico quanto das informações que fornece a respeito é considerado, pela coletividade a

que se dirige, como aquele que melhor atende às demandas culturais por conhecimentos sobre o léxico. E por essa razão tende a se tornar, nessa mesma cultura, o exemplo mais bem acabado de dicionário” (MEC, 2012, p. 13)

Além do dicionário padrão da língua, contemplamos o denominado dicionário escolar, cuja função básica é a de “colaborar significativamente com os processos de ensino e aprendizado que se desenvolvem nesse período favorecendo, ainda, a conquista da autonomia do aluno no uso apropriado e bem-sucedido dos dicionários de referência de sua língua” (MEC, 2012, p. 21).

Dentre as obras que compõe esse acervo, detemo-nos em dicionários escolares identificados, na tipologia do PNLD 2012, como o de Tipo 4, destinado à etapa de ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Esse tipo de dicionário se caracteriza, entre outros fatores, por ser uma “proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante” (MEC, 2012, p. 19).

Os dicionários de língua padrão e os escolares estão organizados sob o critério cronológico, cuja demarcação é o século XIX - um momento crítico na reivindicação por objetos sócio-históricos, como gramáticas e dicionários, visando a configuração de uma identidade linguística no Brasil. Segundo Krieger (2006, p.175), “o século XIX é já cenário da problemática de reconhecimento do Português Brasileiro e de sua interrelação com iniciativas lexicográficas pioneiras”. Contudo, tais iniciativas eram, sobretudo, obras que registravam brasileirismos e funcionavam como complementos dos dicionários portugueses. Entre essas iniciativas consta a contribuição de grandes nomes da nossa literatura:

o levantamento dos brasileirismos (*Primeira Contribuição*) foi com base na bibliografia nacional, escolhida previamente pela ABL. Para tal atividade, contribuíram Arthur Orlando, Coelho Netto, João Ribeiro, Mario de Alencar, Medeiros e Albuquerque, Raymundo Corrêa, Silva Ramos e Souza Bandeira, apresentando um total de 261 brasileirismos, com a citação de autores como José de Alencar, França Junior, Gonçalves Dias, Inglês de Souza, entre outros, nas abonações dos verbetes (NUNES, 2006, p. 205)..

Até então, o que havia era brasileirismos extraídos do compêndio de obras literárias nacionais, estabelecidas pelos próprios literatos. Ainda não se tinha um

dicionário brasileiro da Língua Portuguesa que contemplasse esses brasileirismos e uma ampla abordagem do léxico empregado pela comunidade linguística brasileira.

Tendo em vista essas condições, o dicionário que especificamos para representar o século XIX “exerceu um papel importante na consolidação de uma língua oficial do Brasil e serviu de base para a elaboração de vários dicionários posteriores” (NUNES, 2006, p. 183, 184). Trata-se do *Diccionario da Língua Portuguesa*, de António de Moraes e Silva, sobre o qual discutimos no tópico seguinte.

3.1.1 Século XIX _ o “Moraes” (1823)

O *Diccionario da Língua Portuguesa*, de António de Moraes e Silva é “o primeiro dicionário moderno monolíngue publicado em Portugal” (VERDELHO, 2003, p. 483), e cuja publicação tem a peculiaridade de ter sido feita por um natural do Rio de Janeiro. Acrescenta Verdelho (2003) que se trata da:

mais importante referência na história da lexicografia portuguesa. Como dicionário geral da língua, podemos dizer que desencadeou o início da dicionarística monolíngue moderna portuguesa. Estabeleceu as origens e deu fundamento a toda a genealogia lexicográfica desenvolvida ao longo dos últimos 200 anos (VERDELHO, 2003, p. 473, 474).

“O Moraes”, como fora designado, num processo de antonomásia, em que o nome do autor foi muitas vezes tomado como um bibliônimo lexicográfico, preencheu o horizonte metalinguístico, ao longo dos séculos XIX e XX, com uma vontade de verdade que o posicionava como “um verdadeiro símbolo não só da lexicografia, mas da língua em geral, e da cultura portuguesa” (VERDELHO, 2003, p.474).

Esse dicionário ocupa um lugar de relativa harmonia linguística e de sinergia entre Portugal e o Brasil. A 1ª edição do Dicionário de Moraes foi “publicada em 1789, no ano da revolução francesa e do início da independência do Brasil” (idem, op.cit., p.475). Contudo, delimitamos a 3ª edição (1823) desse dicionário, por ser, simultaneamente, um dos mais antigos e com uma linguagem mais atualizada.

O “Moraes” tem a peculiaridade histórica de ter sido pela terceira vez oferecida a D. João VI, rei de Portugal, Algarve e Brasil, e que chegou com a família Real ao Brasil em 1808. Para esboço de condições de produção desse dicionário, analisamos a

dedicatória - prática discursiva que se transferiu para o Brasil com a Família Real (1808) nas primeiras décadas do séc. XIX. Essa prática discursiva instituía a relação entre o autor e seu protetor, configurando uma troca de privilégios por afirmação pública de poder. Assim, o dicionário pode ser ilustrativo do livro como um instrumento de poder tanto para o homenageado como para o autor da homenagem. Segundo Delmas (2007),

a dedicatória apresenta-se como símbolo das relações políticas, das trocas efetuadas na busca por poder e influência; símbolo de uma política apoiada na hierarquia vigente. (...). A prática das dedicatórias toma forma no complexo contexto do Antigo Regime, que deixou permanências na Europa e no Brasil do século XIX: é reflexo da perpetuação das relações de mecenato, ligada aos costumes de uma sociedade de Corte, e às relações entre soberanos e letrados (DELMAS, 2007, p.2)

Nesse período histórico em que prevalecia o mecenato era comum homens ricos (mecenas) serem homenageados por artistas, literatos, cientistas etc. para obtenção de recursos financeiros e proteção para o desenvolvimento de seus trabalhos. Nessa relação de troca, segundo Chartier (2000, p. 182-199) referenciado por Delmas (2007, p. 2), “a dedicatória favorece aquele que oferece a homenagem e também ao soberano que, elogiado e tido muitas vezes como fonte de inspiração, coleciona em sua biblioteca símbolos de seu poder absoluto”.

Entre os mecenas possíveis, o mecena-soberano detinha um valor social e discursivo superior a qualquer auxílio financeiro. Possivelmente, por isso, o livreiro Borel, Borel e Companhia na dedicatória se dirige a D. João VI pelo pronome de tratamento ‘SENHOR!’, redigido todo em letra maiúscula e seguido do sinal de exclamação, na primeira página de identificação da obra. Nessa página consta a dedicatória nos seguintes termos: “OFFERECIDO AO MUITO ALTO, E MUITO PODEROSO **SENHOR D. JOÃO VI**, REI DE PORTUGAL, BRAZIL, E ALGARVE”. É perceptível o tom laudatório com que o livreiro reverencia D. João VI, elevando-o praticamente ao *status* de um ‘Deus’ (Augusto Nome, Seu Nome), como podemos visualizar na página do dicionário, abaixo:

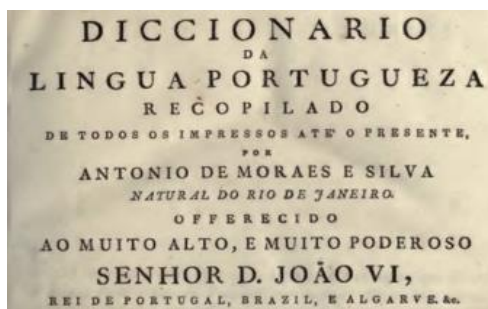


Fig. 6 – Folha de Rosto de O ‘Moraes’ - 3ª Ed (1823)

O advérbio ‘muito’, intensificando o nível de superioridade e poderio do rei, em letras maiúsculas, ilustra a necessidade de demonstrar submissão (“Aos Reaes Pés de V. M. se prostrão com o mais profundo respeito Borel, Borel e companhia”), a fim de convencer o homenageado de sua lealdade e merecimento para obter proteção Real (‘Muito confiamos no Benigno e Real ânimo de V. M. para implorarmos com o devido acatamento, favor e proteção’) e a manutenção da relação já estabelecida (“... solicitar de novo a graça de colocarmos outra vez na sua frente o seu Augusto Nome”).

A 3ª edição do dicionário de Moraes está inserida no momento histórico colonial brasileiro, em que praticamente inexistia um público consumidor mais amplo. A governamentalidade exercida pelo Moraes era restrita a um público seletivo da coroa portuguesa do Brasil colonial. O *Para quem* se direciona o dicionário é delineado, na dedicatória, a partir da consideração de que a obra é de ‘muito maior aproveitamento e utilidade para os amantes da Litteratura Portuguesa, que tanto se interessão no estudo da sua língua’.

A atenção destinada à arte literária e ao estudo da língua nos remete a ‘verdades’ clássicas (sofistas e Isócrates) que elevavam esses conteúdos ao nível prioritário no processo educativo da elite grega clássica. Similar a essa época, a atividade intelectual era basicamente destinada à “Coroa que assumia a função não só de mercado para os bens simbólicos que surgiam, como, sobretudo, de instância de consagração para eles” (DELMAS, 2007, p. 3).

Nesse caso, a aceitação do soberano significa o consentimento para a obra circular oficialmente e com a autoridade incontestável do nome do rei que, por sua vez, pode desfrutar de mais um símbolo de seu poder absoluto em sua biblioteca e na visibilidade da elite intelectual da colônia. O *Para quê* produzir o dicionário, pode ser esboçado pelo que é explicado no *prólogo*:

Do que recolhi das minhas leituras fui suprimindo as faltas, e diminuições, que nelle achava; e quem tiver lido o Bluteau, e conferir com o seu este meu trabalho, achará que não foi pouco o que ajuntei; e mais pudera acrescentar, se as minhas circunstancias me não levassem forçado a outras applicações mais fructuosas. Todavia não venderei ao Público por grande o serviço que lhe fiz; basta que conheça, que lhe poupei a

despeza de 10. volumes raros; que lhe dou o bom que nelles há, muito melhorado, e por uma decima parte, ou pouco mais do seu custo, com a comodidade de não andar revolvendo tantos Tomos; e isto é alguma coisa, em quanto não aparece outra melhor (MORAES, 1823, Prólogo)

Essa explicação refere-se ao trabalho de recopilação da obra do padre Rafael Bluteau — *Vocabulário Portuguez e Latino*. O dicionário de Bluteau é:

um dicionário bilíngue português-latim que contém muita informação e bastante variada sobre essas duas línguas. Foi escrito para um falante do português. Tem características enciclopédicas com numerosos detalhes sobre a realidade e o mundo, evidenciando a vasta cultura do Padre Bluteau” (BIDERMAN, 1984, p.4)

A finalidade de produção do dicionário de Moraes (3ª ed.) é justificada por uma vontade de verdade de economia (lhe poupei a despeza de 10 volumes raros), facilitação do trabalho e comodidade do leitor (lhe dou o bom que nelles há, muito melhorado, e por uma decima parte, ou pouco mais do seu custo, com a comodidade de não andar revolvendo tantos Tomos).

‘O Moraes’, fonte de saber de muitos dicionários de Portugal e do Brasil, exerceu a governamentalidade do léxico da língua Portuguesa, pois “durante todo o século XIX e mesmo no século XX, o *Morais* constituiu uma referência lexicográfica fundamental da língua portuguesa, podendo ser considerado a primeira codificação abrangente do léxico português” (BIDERMAN, 2003, p.56). A partir desse momento, desloquemos o foco analítico do século XIX para o século XX, para refletirmos sobre a governamentalidade do dicionário Aurélio na formação social brasileira.

3.1.2 Século XX _ o “Aurélio” (1988)

O século XX é considerado inaugural da produção lexicográfica brasileira. Embora “a consciência sobre a emergência da dicionarização do léxico usado no Brasil, envolvendo questões da identidade linguística do país” (KRIEGER *et al.*, 2006, p. 175) não seja fato exclusivo desse período, “o que se percebe é que somente a partir do século XX há um encaminhamento para a consciência de que somos um país com um léxico particular, característico do nosso modo de viver em sociedade (...) e que precisa ser

registrado em obras dicionarísticas” (MÜLLER *et al.*, 2009, p. 1431). E essa consciência faz com o século XX represente:

um marco histórico na lexicografia brasileira. É neste período que surgem os nossos primeiros dicionários, editados seja em coedição com Portugal, seja exclusivamente por editora nacional. É também no século XX que a Academia Brasileira de Letras vê concretizar, mesmo que tardiamente, seu projeto de publicar um Dicionário da Língua Portuguesa. É, pois, somente nesse período, ainda recente, que é interrompido um vazio de quatro séculos com o efetivo nascimento da lexicografia nacional. (KRIEGER *et al.*, 2006, p. 174)

Müller *et al.* (2009, p. 1431) salientando a importância do séc. XX para a história da lexicografia do Brasil, registra que:

encontram-se, nesse século, cerca de 70 obras publicadas com características bastante distintas, das quais se consolidam como dicionários inaugurais da lexicografia brasileira apenas seis obras. (...) o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1926); o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete (1958); o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1938); o Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa (Laudelino Freire, 1939-1944); o Dicionário da Língua Portuguesa (Antenor Nascentes, 1961-1967); e o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975).

Para representar o século XX, apontamos o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, “conhecido como *Dicionário Aurélio* ou somente *Aurelião*, o qual cobriu uma enorme lacuna existente na produção lexicográfica brasileira” (MÜLLER *et al.*, 2009, p. 1429-1430). Marcam o início das atividades lexicográficas de Aurélio, a participação na elaboração do *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (PDBLP), com o registro dos brasileirismos e, posteriormente, com a coordenação dessa obra. A sua produção individual foi iniciada, em 1975, com o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, lançado pela editora Nova Fronteira com várias reimpressões.

O exemplar que utilizamos é uma edição especial dessa obra em 1988. Obra que a Folha de São Paulo distribuiu, semanalmente, em forma de 19 fascículos, para seus assinantes no final do século XX (de outubro de 1994 a fevereiro de 1995). Intitulado *Novo Dicionário básico da Língua Portuguesa, Folha/Aurélio (1994/1995)*, esse exemplar pode ilustrar “o sucesso da obra, [que] passou a ser utilizada por grande parcela da população, inclusive no meio escolar” (MÜLLER *et al.*, 2009, p. 1429-1430). Essa tamanha popularidade e reconhecimento educacional o tornou objeto de ‘premiação’ por

parte de um veículo de comunicação para seus assinantes, ratificando o sucesso da obra. Peculiaridade constatada nas edições e reimpressões da referida obra:

em 1986, Aurélio lançou a segunda edição e incluiu seu nome como parte do título: *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. A obra continuou sendo editada pela Nova Fronteira, com reimpressões até 1999, quando (...) foi lançada a terceira edição, revista e ampliada, e com nova alteração no título: *Novo Aurélio Século XXI – O Dicionário da Língua Portuguesa*, com 6 reimpressões. Em 2004, a obra é editada, como 1ª reimpressão, pela editora Positivo, com o título de *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Nessa edição, verificou-se, novamente, a alteração do nome, porém permanecendo a marca *Aurélio*. Hoje, a obra está na sua 3ª edição Revista e Atualizada e conta com 435 mil verbetes (MÜLLER et al., 2009, p. 1429-1430).

As publicações de Aurélio são variadas em relação à estrutura, ao título da obra e ao número total de verbetes. Segundo as autoras, incluindo o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, a produção lexicográfica do autor soma um total de sete (07) obras: o *Minidicionário da Língua Portuguesa* (ou Miniaurélio, em 1977/ ou Mini Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa, 2000); o *Médio Dicionário Aurélio* (1988), o *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*; o *Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*; o *Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa* e o *Microdicionário Aurélio*.

A autoridade de seu nome para a história da lexicografia brasileira justifica a relevância de ser, o *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa* (1994/95), o representante do século XX no processo analítico dessa tese. As várias edições e reimpressões dessa obra sinalizam o potencial de governamentalidade exercido pelo dicionário Aurélio. Atuante no governo de usuário de dicionários na formação social brasileira do século XX. Portanto, para análise dos verbetes do século XX, contemplamos uma das obras da lexicografia, cujo autor é “referência nacional no contexto da lexicografia de Língua Portuguesa. É renomado lexicógrafo desde 1941, permanecendo até os dias de hoje, mesmo com sua morte em 28 de fevereiro de 1989” (MÜLLER et al., 2009, p. 1429).

No tópico seguinte, deslocamos o foco analítico dos dicionários de séculos passados para determos nossa análise em obras lexicográficas brasileiras da atualidade.

3.1.3 Século XXI_ Houaiss (2009), Aurélio (2010) e os dicionários do PNLD/2012

Representando o século XXI, iniciamos nossa análise focalizando dois (02) dicionários brasileiros de Língua Portuguesa similares ao tipo Padrão: 1. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2009) e 2. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (2010); comprometidos com o nível de complexidade de formulação de sentidos e abrangência em número de palavras.

Em seguida, prosseguimos com a análise dos quatro (04) dicionários escolares: 1. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara* (2011); 2. *Dicionário Unesp do português contemporâneo* (2011); 3. *Dicionário Houaiss conciso* (2011); e 4. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011), distribuídos nas escolas públicas brasileiras a partir de 2012.

- *Houaiss (2009)*

Quanto às condições de produção do dicionário Houaiss (2009), a constituição dos léxicos que o compõem se baseia em bancos de dados desenvolvidos pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia. Segundo o prefácio, trata-se de uma obra situada, quanto à extensão, entre o Grande e o Minidicionário, por ter sido utilizada:

a microestrutura do Grande Houaiss e as potencialidades dos hoje diversos bancos de dados que nosso instituto desenvolveu para dar forma aos seus dicionários linguísticos e aos especializados. Por ser esta nova obra mais breve que o Grande, procuramos nela primar pela regra do máximo de informações na forma mais contida e eficaz possível. Ele encerra, por isso, praticamente todos os dados fornecidos nos verbetes do Grande, mas adotando conformação mais compacta. (Prefácio, 2009, p. XI)

Embora seja uma obra mais breve, o Houaiss (2009) apresenta um comprometimento em expor a maioria dos dados fornecidos pelo Grande, e em garantir ‘o máximo de informações na forma mais contida e eficaz possível’ e dificilmente encontrada em dicionários desta extensão (Prefácio, p.XI). Esse compromisso foi viabilizado, segundo o prefácio, por ‘modernos recursos editoriais de lexicográficos e uma proficiente engenharia de sistema computacional’.

Quanto ao ‘para quem’ foi produzido o dicionário, no Houaiss (2009), não há a delimitação de um público leitor específico. Ao se direcionar a quem irá consumi-lo, interage com todo e qualquer leitor: “o fruto desse novo esforço será agora julgado por você, leitor, de quem esperamos ganhar mais uma vez a aprovação e confiança” (Prefácio, 2009, p. XI). O Houaiss, ao se utilizar do pronome de tratamento ‘você’, estabelece,

simultaneamente, uma identificação do leitor de modo generalizado, mas mantendo uma relação de intimidade. Constrói, assim, um efeito de cumplicidade entre o dicionário e aquele que já o conhece, pois já passou pelo seu crivo, conquistando confiabilidade.

- *Aurélio (2010)*

A produção do dicionário Aurélio (2010) é, entre outros fatores, condicionada pela finalidade de “acompanhar a evolução da língua, numa dada época e registrar-lhe a renovação por meio das palavras e locuções ou formas adotadas pelo uso” (AURÉLIO, 2010, Prefácio). De modo que a sua constituição é descrita, nesse prefácio, como: “rica em abonações de autores de vários estilos, renomados ou não – mas representantes do uso, daquilo que é constante, frequente, ou da boa forma -, a obra do *professor* Aurélio trouxe a objetividade, a necessidade, quase urgência, de fazer compreender, de ser claro, de esclarecer, elucidar” (Prefácio Aurélio, 2010, *destaque em itálico do original*).

Sob essa ótica, a vontade de verdade que orienta a produção do Aurélio (2010) é a de apreensão e registro da atualidade, segundo os falantes. O dicionário é produzido para que haja um acompanhamento da evolução da língua, com suas formas linguísticas e seus sentidos legitimados pelo uso. A configuração do ‘como’ o referido dicionário foi produzido pode ser delineado da seguinte maneira:

A presente edição revista, atualizada e acrescida com milhares de vocábulos de diversas áreas do conhecimento (informática, biologia, genética, botânica, ecologia, economia, educação, pedagogia, astronomia, física, física quântica, engenharia, química, medicina, culinária etc.) e de níveis e registros diferentes (...) traz ainda indicados os 3000 vocábulos mais frequentes, na língua escrita, no período que se estende de 1900 a 2000, segundo o *Corpus de Araraquara*, da UNESP (AURÉLIO, 2010, Prefácio).

O prefácio destaca que o dicionário é formado por vocábulos de ampla abrangência das áreas de conhecimento e provenientes de um *corpus* da língua escrita. Esse *corpus* ratifica a vontade de verdade da obra de estar em sintonia com o uso da língua na contemporaneidade, pois representa uma fonte de coleta de vocábulos (*corpus* de Araraquara), funcionando como banco de dados de uso efetivo da língua.

Desse modo, o dicionário direcionado aos falantes da língua portuguesa, compromete-se em registrar “aquilo que, de caráter recente ou menos recente, ‘veio para ficar’: o que já está assimilado, absorvido pelos diferentes falares, em diferentes níveis e

usos, de uma mesma língua, seja na variante brasileira, lusa ou africana” (Prefácio Aurélio, 2010). Essa conjuntura configura o dicionário Aurélio (2010) como porta-voz da boa forma e dos sentidos assimilados e absorvidos pelos falantes da língua portuguesa.

- *Os dicionários escolares do PNLD/2012*

Um esboço das condições de produção dos dicionários escolares pode ser delineado a partir dos princípios e critérios norteadores da avaliação de dicionários brasileiros de língua portuguesa – PNLD 2012. A constituição do acervo do PNLD 2012 foi feita pelo crivo de critérios avaliativos de exclusão e classificatórios preestabelecidos pelo MEC. Além da especificação do ‘para quem’ se destina o dicionário – especialmente o público do ensino médio, é possível o delineamento do ‘como’ o dicionário foi organizado.

Entre os quatro (04) critérios de exclusão, enfatizamos o *item 1*, cuja determinação é a de que: “os dicionários devem privilegiar o português contemporâneo do Brasil, tanto do ponto de vista dos vocábulos selecionados quanto da linguagem empregada na elucidação de seus sentidos” (MEC, 2012, p. 93, *itálico do original*). Destacamos também o *item 4*, cuja norma é “os dicionários devem colaborar para a construção escolar da ética necessária ao convívio republicano. Assim, serão excluídas (...) as obras que apresentarem explicações, definições, e /ou ilustrações preconceituosas e estereotipadas” (MEC, 2012, p. 93). Dentre os seis (06) critérios classificatórios, destacamos o item 1, cuja orientação determina que os dicionários:

devem contemplar toda a diversidade e complexidade do léxico, tanto em relação aos tipos de lexia quanto no que diz respeito às esferas discursivas. Sem descuidar do vocabulário coberto pelos demais dicionários, devem abranger o *vocabulário da mídia, em particular a impressa*, e as *áreas de conhecimento mais especializadas*. Considerando-se o alunado do ensino médio, devem dar especial atenção às palavras que caracterizam *as culturas juvenis, o mundo do trabalho e o campo da política* (...). Da mesma forma, o caráter chulo e/ou pejorativo de termos tabu deve ser cuidadosamente indicado (MEC, 2012, p. 93).

Os dicionários escolares do PNLD/2012 são marcados pela exigência da contemporaneidade na elucidação dos sentidos, pela abrangência do vocabulário que caracterizam o *mundo do trabalho* e por terem, substancialmente, como público-alvo, estudantes numa etapa do desenvolvimento escolar em que prevalecem discussões,

dúvidas e escolhas de que profissão seguir no futuro próximo. Quanto ao ‘para quê’ esses dicionários escolares foram produzidos, vejamos, abaixo, a finalidade de cada um:

Os verbetes de dicionários são como lâmpadas que acendemos quando está escuro e não vemos nada ou vemos apenas sombras. Nós ligamos as palavras para que elas nos iluminem e esclareçam os significados que procuramos (...) quem vai ao dicionário vai à colheita de imagens e significados (...). No dicionário elas [as palavras] estão dormindo. O que fazemos é acordá-las para que nos respondam o que lhes perguntamos. Com elas o mundo fica mais claro e bonito (AULETE, 2011, Prefácio).

oferece aos alunos do ensino médio oportunidade de lhes facilitar um aprendizado reflexivo e criador no mundo significativo das palavras. (...) Esta obra, como ferramenta de formação, educação e apoio às iniciativas de inclusão social, busca propagar conceitos e princípios éticos, tanto no conteúdo dos verbetes e exemplos, como nas indicações dos níveis de linguagem (...) (BECHARA, 2011, Prefácio)

(...) preocupação com a concisão, clareza e precisão das definições. O texto concentrou-se nas demandas escolares do público-alvo deste dicionário (...) os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, inclusive o profissionalizante – embora não apenas naquelas, por, enfim, se tratar de obra de utilidade geral (HOUAISS CONCISO, 2011, Palavras iniciais)

(...) estimular a pesquisa vocabular e a reflexão sobre o uso da língua, pela observação do jogo de contextos dentro de cada verbete (...) (BORBA, 2011, p. Introdução)

Sob a ótica do Aulete (2011), a finalidade do dicionário é descrita de modo poético e até romantizado. Utilizando-se da metáfora dos dicionários como lâmpadas, o Aulete se propõe a iluminar e esclarecer as dúvidas dos consulentes por meio das palavras e dos sentidos, tornando o mundo mais claro e bonito. De acordo com o dicionário de Bechara (2011), a finalidade é oportunizar aprendizado reflexivo e criador, buscando uma propagação de conceitos e princípios éticos. Apresenta-se a finalidade do Houaiss Conciso (2011) como a de atender as demandas escolares do ensino médio e profissionalizante, mas destacando seu compromisso de obra de utilidade geral. Por fim, sob a ótica do dicionário de Borba (2011), o dicionário tem por finalidade o estímulo à atitude de pesquisador em relação aos vocábulos, refletindo sobre o uso da língua e os contextos de utilização.

De acordo com as condições de produção dos dicionários e especialmente, segundo a finalidade de cada um, os verbetes podem ilustrar a materialização do esforço da formação social que constrói, no/pelo dicionário, determinada imagem de si própria:

ora o dicionário auxilia em compreendê-la de modo mais claro; ora dissemina conceitos e princípios éticos dessa formação; ora atende a demandas do universo escolar e profissionalizante da referida formação social; ora estimulando a pesquisa e reflexão sobre o uso da língua nesse meio social. Em todos os casos, há o exercício da governamentalidade dicionarística na formação social brasileira, governando os sentidos de perfis identitários variados – o de Professor é um exemplo.

No capítulo IV, dedicamo-nos, especificamente, à análise dos verbetes do século XIX ao XXI, para discutirmos ‘verdades’ dicionarísticas acerca das identificações sociais de Professor e dos sujeitos das ditas *profissões imperiais*. Essa discussão é primordial para identificarmos, na racionalidade dicionarística brasileira, que ‘verdades’ clássicas governam a constituição identitária do Professor.

CAPÍTULO IV

Professor é um Profissional?

‘Verdades’ Dicionarísticas do século. XIX ao XXI

(...) Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataques possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer (FOUCAULT, 2012, p. 272).

Nesse capítulo dedicamo-nos à uma análise dos verbetes para delineamento e discussão de perfis identitários e do lugar social atribuído ao Professor na racionalidade dicionarística brasileira do séc. XIX ao XXI. Segundo Nunes (2006, p. 16), no verbete, “observa-se uma imagem da sociedade, imagem construída, parcial, que produz identificações e silenciamentos e que se projeta num tempo e num espaço”. Analisamos os efeitos de sentido dos verbetes como uma imagem construída e parcial da sociedade que produz(iu) identificações e silenciamentos sobre o Professor projetados ao longo do tempo em nossa formação social. Destaca Orlandi (2005) que:

as relações de poder de uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc. (...) o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas pelo silêncio. Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretações no qual o sujeito de se move. È preciso dar visibilidade a esse espaço (ORLANDI, 2005, p. 83, 85).

Norteamos nossa análise¹⁰ pelo dito e pelo que não dito da materialidade Profissional/ Profissão no verbete Professor em dicionários da Língua Portuguesa do séc. XIX ao XXI. Interessa-nos essa materialidade com sua memória, sua discursividade social que, ao ser posta (ou não) na relação com verbetes sobre Professor, produz efeitos de sentido, ‘verdades’ dicionarísticas sobre esse sujeito.

Consideramos que, entre o dizer e o não dizer ‘Profissional/Profissão’ nos verbetes, desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito Professor se move. Por meio da análise da materialidade discursiva dos verbetes, buscamos dar visibilidade a esse espaço, refletindo sobre que perfis identitários do Professor são suscitados por ele.

Analizamos vontades de verdade sobre Professor em verbetes dicionarísticos como efeitos de poder que unem e atam o Professor a um perfil identitário e a um lugar social na racionalidade dicionarística brasileira. Desse modo, problematizamos vontades de verdade que a sociedade tem (pode ter) em relação ao Professor e às profissões ditas imperiais. Afinal, “se o sujeito constitui-se no e pelo olhar do outro” (CORACINI, 2003, p.249), é possível o delineamento de uma construção do Professor no e pelo ‘olhar’ do dicionário, já que nele se registram “grandes riquezas” (as palavras e seus sentidos), recolhidas de nossa cultura e materializadas nos verbetes, que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). No e pelo olhar do verbete dicionarístico são constituídos não só o sujeito Professor, mas o Médico, o Advogado, o Engenheiro etc..

No tópico, a seguir, analisamos vontades de verdade materializadas sobre Professor e os sujeitos das ditas profissões imperiais.

4.1 Professor

Segundo o dicionário etimológico (1986, p. 637), o verbo ‘professar’ é o vocábulo que originou ‘Professor’ (do lat. professor-ōris), tendo como século XV a datação de sua primeira ocorrência na língua portuguesa. Originam-se da mesma raiz etimológica, os vocábulos ‘profissão’ (do lat. professiō -ōnis) e ‘profissional’. Do ponto de vista do étimo,

¹⁰ Nossa análise sobre o dito e o não dito sobre o Professor, detém-se especificamente na constatação ou não da materialidade dos sentidos Profissional/Profissão nas sequências discursivas dos verbetes. Não é propósito dessa tese justificar ou explicar o não registro de outros léxicos por quaisquer dos dicionários.

Professor está intrinsecamente relacionado à profissão e à profissional. Analisemos, a seguir, o verbete Professor nos dicionários do século XIX ao XXI, a fim de refletirmos sobre sentidos atribuídos a ele, segundo o ponto de vista da racionalidade dicionarística brasileira.

➤ Professor		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFESSOR, s.m. O que professou em alguma Ordem Equestre. <i>Estut. da Ordem Ais</i>, f.1. y. Leão, Descr. os professores da <i>Fé de Cristo</i>; que fazem profissão dela, ou a confissão publicamente. § O que ensina alguma Arte, ou sciencia: v.g. professor de <i>Retorica</i>, ou <i>Filosofia</i>. (MORAES, 1823, p.472)	Professor (ô). S. m. 1. Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre. 2. Fig. Homem perito e adestrado. 3. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. [Flex.: <i>professora</i>(ô), <i>professores</i> (ô), <i>professoras</i>(ô).] (AURÉLIO, 1988, p. 531)	PROFESSOR □ substantivo masculino 1aquele q ue professa uma crença, uma religião 2 aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, universidade, curso ou particularmente); mestre Exs.: <i>p. de matemática p. de violão p. adjunto</i> 3 Derivação: sentido figurado. Indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa) □ adjetivo 4que professa; profitente (HOUAISS, 2009). PROFESSOR (ô) [Do lat. <i>professore</i>.] Substantivo masculino. 1. Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre: <i>professor universitário</i>; <i>professor de ginástica</i>. 2. Fig. Homem perito ou adestrado. 3. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. [Flex.: <i>professora</i> (ô), <i>professores</i> (ô), <i>professoras</i> (ô). Cf. <i>professora</i>, <i>professoras</i> e <i>professores</i>, do v. <i>professorar</i>.] Professor orientador. Educ. Professor com boa qualificação, que orienta trabalhos acadêmicos, pesquisas científicas, dissertações e teses. Professor titular. O que exerce cátedra (3); catedrático. (AURÉLIO, 2010)
Professor (pro.fes.sor) [ô] sm. Quem leciona; mestre. [Col.: <i>professorado</i>] [Do lat. <i>professor, oris</i>.] (BECHARA, 2011, p. 957)		
PROFESSOR PRO.FES.SOR \ô\ sm. 1 pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina 2 quem tem como profissão dar aulas em escola ou universidade; docente 3 fig. Indivíduo especializado em algo adj. 4 que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título para exercer essa profissão [ETIM: let. <i>Professor, oris</i> 'o que se dedica a'] COL magistério, professorado. (HOUAISS CONCISSO, 2011, p. 761)		

Professor (pro.fes.sor) [ô] sm. 1 Indivíduo que se es][pecializou em ensinar, em escola ou universidade; DOCENTE; MESTRE 2 Aquele qu ensina algo (disciplina, atividade, arte, ofício, técnica etc.) a alguém: <i>professor de judô</i>. 3 Fig. Aquele que é perito ou muito versado em alguma coisa. 4 Aquele que professa uma religião a. 5 Que tem diploma ou título de professor ou que ensina por ofício [F.: Do lat. <i>professor</i>, oris Hom./ Par.: <i>professores</i> (pl), <i>professores</i> (fl. Do <i>professorar</i>); <i>professora</i>(fem.), <i>professora</i> (fl. De <i>professorar</i>) ~ catedrático Bras. Antq. Cargo de professor universitário, existente no Brasil até 1968, exercido por professor que prestou concurso para a cátedra de determinada matéria, e que em função disso a dirigia [‘Tb. <i>apenas catedrático</i>.] ~ primário Bras. Ant. Antiga designação de professor que ensinava em escola chamada <i>primária</i>, que corresponde a escola de ensino fundamental ~ titular Professor responsável por cátedra (1) em universidade [Tb. <i>apenas titular</i>.] (AULETE, 2011, p. 1114)	PROFESSOR pro-fes.sor Sm pessoa que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre. (BORBA, 2011, p. 1127)
---	--

Quadro 4.1. – Verbetes Professor_século XIX ao XXI

Analisemos os pronomes demonstrativos e os substantivos utilizados para referenciar Professor nas principais sequências discursivas de cada dicionário:

Século XIX (Moraes, 1823)		
▪ ‘ <u>o</u> ’ que professa		
▪ ‘ <u>o</u> ’ que ensina		
Século XX (Aurélio, 1999)		
▪ <u>Aquele</u> que professa ou ensina		
▪ <u>Homem</u> perito e adestrado		
▪ <u>Aquele</u> que professa publicamente verdades religiosas		
Século XXI (Houaiss, 2009; Aurélio, 2010; Bechara, Houaiss conciso, Aulete, Borba, 2011)		
(Houaiss, 2009) ▪ <u>Aquele</u> que professa ▪ <u>Aquele</u> que ensina...	(Bechara, 2011) ▪ <u>Quem</u> leciona...	(Aulete, 2011) ▪ <u>Indivíduo</u> que se especializou ▪ <u>Aquele</u> que ensina...

▪ <u>Indivíduo</u> perito, muito versado (Aurélio, 2010) ▪ <u>Aquele</u> que professa, ensina... ▪ <u>Homem</u> perito e adestrado ▪ <u>Aquele</u> que professa publicamente religiosas ▪ <u>Aquele</u> que exerce cátedra ▪ <u>Mulher</u> que... ▪ <u>Prostituta</u> com que...	(Houaiss conciso, 2011) ▪ <u>Mulher</u> que ensina ▪ <u>Pessoa</u> que ensina ▪ <u>Quem</u> tem como profissão dar aulas ... ▪ <u>Indivíduo</u> especializado ▪ <u>Que</u> exerce a função de... ou que tem diploma	▪ <u>Aquele</u> que é perito ou muito versado em... ▪ <u>Aquele</u> que professa ▪ <u>Que</u> tem diploma, título ▪ <u>Cargo</u> de professor (Borba, 2011) ▪ <u>Pessoa</u> que ensina...
---	---	--

Quadro 4.1a – Principais pronomes e substantivos do verbete Professor

Entre os sentidos veiculados pelo dicionário do séc. XIX, destaquemos a sequência discursiva “o *que ensina* alguma Arte ou Ciência”. Nessa materialidade, detemo-nos nos efeitos de sentidos do pronome demonstrativo “o” e do pronome indefinido “alguma”. O “o” indica de modo genérico “aquele” *que ensina*, apenas sinalizando o gênero masculino/ou de especificação universal. Não há uma especificação peculiar para identificação desse sujeito que desempenha a função de ensinar. O pronome indefinido “alguma”, por sua vez, sinaliza indefinição (*ensina alguma Arte ou Ciência*) sobre o que exatamente é o foco de trabalho do Professor. Não há particularidade sobre o ofício docente. O efeito de indefinição sobre o sujeito e o fazer docente é o que se sobressai no dicionário do séc. XIX.

No séc. XX, chama-nos atenção as expressões ‘homem’ e ‘aquele’, somando-se ao viés de sentido genérico concernente a Professor no século XIX. A identificação ‘homem’ sinaliza e ratifica uma vontade de verdade que demarca o gênero masculino como padrão para as definições dos verbetes e das identificações sociais. Destacamos também, no séc. XX e XXI, a sequência discursiva ‘homem perito e (muito) adestrado (em alguma coisa)’ - repetida no dicionário Aurélio (2010) e recorrente no Houaiss (2009), sob a formação ‘Indivíduo adestrado e muito versado’, e no Aulete (2011) como ‘Aquele que é perito e muito versado em alguma coisa’.

O efeito de sentido suscitado por *Homem perito e adestrado* é identificado pelos dicionários como de sentido figurado. Considerando que *perito* pode ser entendido como sabedor, conhecedor; e *adestrado*, como ensinado, industriado, domesticado -

figurativamente, Professor seria um homem detentor de um saber que lhe foi ensinado, ou um homem que foi civilizado, domado, domesticado num determinado saber, ou ainda, um homem sabido resultante de uma instrução. Tais possibilidades podem sugerir uma relação com um papel de técnico-executor – aquele que sabe algo e repassa. Não se observa a exigência de uma formação específica com respaldo universitário.

Entre as possibilidades de sentido para Professor, há uma acepção religiosa na maioria dos dicionários, com exceção do Houaiss Conciso (2011), Bechara (2011) e Borba (2011). Basicamente essa acepção pode ser representada pela sequência *Aquele que professa publicamente as verdades religiosas*. Em tal acepção pode ressoar ‘verdades’ clássicas antigos quando a posição Professor era exercida, sobretudo, pelos *aedos*, detentores da retórica, ‘do falar bem’ e que se destacava por emitir as verdades religiosas em público, geralmente exaltando a elite aristocrática grega. Além disso, essa materialidade discursiva se filia a redes de significação do século XVI, com a criação da Companhia de Jesus (1534). Nessa época, várias transformações ocorriam na Europa e o milenar poderio da Igreja católica estava ameaçado pelas religiões protestantes. Esse fato culminou na criação dessa Companhia cuja finalidade era de reação contra a significativa perda de fieis. Nessa conjuntura, o ‘professar verdades religiosas’ se materializava por meio do ensino - principal estratégia para reforço do catolicismo na Europa e para sua disseminação nas Américas.

Esse histórico jesuítico atrelado ao ensino tanto na Europa quanto no Brasil sinaliza a sua influência na constituição identitária do Professor na racionalidade dicionarística. No Brasil, essa disseminação e consolidação foi feita por meio da catequese dos índios, além do fato de os jesuítas também serem responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos filhos da elite. No território brasileiro, os jesuítas chegaram em 1549, “fundando colégios e missões pelo litoral e interior do Brasil, os jesuítas passaram a não só tratar da conversão dos nativos, bem como a administrar as principais instituições de ensino da época e auxiliar os mais importantes órgãos de administração e controle da metrópole” (SOUSA, 2014).

A influência jesuítica na educação e no ensino brasileiros perdurou mais de 200 (duzentos) anos. Mesmo sendo expulsos em 1759, os jesuítas continuaram influenciando o processo educativo por longo tempo. Como afirma Rosário e Silva (2004, p. 9), “nesse ínterim de 210 anos, eles catequizaram maciçamente os índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e a elite intelectual brasileira, promoveram o controle da fé e da moral dos habitantes e a difusão e unificação da língua portuguesa de

Norte a Sul do país”. A governamentalidade exercida pelos jesuítas contribuiu para a identificação do Professor numa acepção de cunho religioso sob influência do catolicismo. Acrescente-se a isso, o fato de o ‘Moraes’ ter sido produzido à luz do dicionário *Vocabulario Portuguez e latino*, elaborado por um padre - Rafael Bluteau (1712). Tal acepção, portanto, atravessa o tempo por meio de outros dicionários, que materializam a expressão *professar*, abrangendo não só ‘as verdades religiosas’, mas alguma Arte ou ciência, uma crença, *uma técnica, uma disciplina*.

Algumas das sequências discursivas mais recorrentes nos dicionários, descritas no quadro, abaixo, apresentam um efeito de sentido sobre o Professor centrado exclusivamente no ato de ensinar.

Século XIX
<i>O que ensina alguma Arte ou sciencia;</i>
Século XX
<i>Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina</i>
Século XXI
<i>Aquele que professa uma crença, uma religião (Houaiss, 2009)</i>
<i>Aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, universidade, curso ou particularmente) (Houaiss, 2009)</i>
<i>Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina (Aurélio, 2010)</i>
<i>Pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma técnica, uma disciplina (Houaiss Conciso, 2011)</i>
<i>Aquele que ensina algo (disciplina, atividade, arte, ofício, técnica etc.) a alguém (Aulete, 2011);</i>
<i>Pessoa que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina (Borba, 2011)</i>

Quadro 4.1b – Principais sequências discursivas do verbete Professor

O efeito de sentido sobre o Professor, recorrente e basicamente, produzido em torno do ato de ensinar suscita uma vontade de verdade sobre o seu fazer. Uma ‘verdade’ Dicionarística sobre o ‘ensinar’ como um ato desempenhado sem que haja necessariamente uma formação específica, um ato que não requer uma diplomação, que não exige um estar-se habilitado para poder ocupar a posição daquele que ensina - a posição de Professor.

Descrevemos, no quadro abaixo, uma sequência discursiva que representa sentidos recorrentes atribuídos a Professor no séc. XX e XXI, verificamos uma retomada

e alguns acréscimos de sentidos para a produção do verbete Professor. Sob o viés da necessária atualização e acréscimos de sentidos feitos pelos dicionários no decorrer do tempo, a sequência atualizada para o século XXI identificaria Professor como:

Aquele [o, pessoa, indivíduo, mulher, quem]
que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, uma crença, uma religião, atividade, ofício a alguém.

Quadro 4.1c - Compilação das principais identificações do Professor

Essa formulação ratifica a falta de clareza sobre *quem é* e *o que faz* o Professor. Na identificação do *quem é*, o Professor ora é referenciado pelo pronome demonstrativo |o|, ora pelos substantivos sobrecomuns *pessoa* e *indivíduo*, pelo substantivo comum *mulher* ou pelo pronome demonstrativo *aquele*, além do pronome indefinido *quem*, ocorrências linguísticas que materializam sentidos cujo efeito é o da imprecisão e generalidade na constituição identitária do Professor. Tal efeito se estende sobre *o que faz* o Professor:

Ensina alguma Arte ou Ciência/
Professa ou ensina uma ciência, uma arte ou uma língua, uma técnica, uma disciplina, uma crença, uma religião, atividade, ofício.

Quadro 4.1d – Compilação das principais identificações do *fazer* do Professor

Ora o fazer é referenciado pelo verbo *ensinar*, cujo efeito de sentido se assemelha a lecionar, educar, instruir, informar. Sentidos de cunho socializador e compartilhado (leciono, educo, instruo, informo) que se relacionam mais ao trabalho do Professor, à Educação. Ora, é referenciado por *professar*, cujo efeito de sentido se aproxima de confessar, seguir, declarar, jurar, protestar. Sentidos de cunho individualizador, pessoal (confesso, sigo, declaro, juro, protesto) que têm mais proximidade ao fazer religioso ou jurídico. Essa imprecisão, já demarcada também pelo pronome indefinido *alguma*, acentua-se pela diversidade de itens (*uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina etc.*) sobre os quais o professor ensina ou professa. O ensinar/professar se efetiva no nível do científico, no do artístico, técnico e no nível do disciplinar. É factual a diversidade de âmbitos sociais nos quais se materializa ‘o ensinar’. Todavia, não se constata vinculação do ensinar a uma formação profissional.

No Houaiss conciso e Aulete (2011), são materializadas, respectivamente, as expressões “tem como profissão”, “tem diploma ou título para exercer essa profissão”, “tem diploma ou título de professor”, sinalizando a existência de um processo formativo. No entanto, na maioria dos verbetes Professor do século XX ao XXI não há a materialidade de um termo que sinalize a condição de legalidade e de ser diplomado para que se possa ocupar o lugar de Professor. A ausência dessa materialidade discursiva sugere um efeito de sentido de que o ato de ensinar pode ser desempenhado de modo legalizado ou não, portando diploma de formação universitária ou não, uma vez que não há menção à exigência dessa natureza.

O critério da legalidade, materializado pelos termos ‘profissão’, ‘diploma’, ‘título’, consta na identificação do Professor na primeira década do século XXI - em dois dicionários destinados aos alunos do ensino médio, aos vestibulandos. Embora haja menção à “profissão” e ao “diploma ou título”, não se identifica Professor como Profissional em nenhum deles.

Considerando que a identificação do Professor também é feita por expressões como Docente, Educador, Mestre, Mestra, Preceptor, Professorado, Professorando, Professorar, Professoral, prossigamos, com nosso gesto de interpretação, para análise da materialidade Profissional/Profissão e os sentidos atribuídos a Professor na racionalidade dicionarística brasileira.

4.1.1 Preceptor, Docente, Educador, Mestre, Mestra, Professora, Professorado, Professorando, Professorar, Professoral

Analisemos, abaixo, as sequências discursivas de cada um desses verbetes a fim de discutirmos se a materialidade discursiva do verbete Preceptor constrói um perfil identitário atrelado à ordem do Profissional.

➤ Preceptor		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PRECEPTOR, s.m. Ayo, mestre. Bern. Lima, Carta 10. Divino Preceptor de <i>Lei Divina</i> . “Preceptor de ensinar frantas.” B. Dial 1. f.	Preceptor (ô) S.m. Aquele que ministra preceitos ou instruções; aio, mestre, mentor. §preceptor, adj. 2	PRECEPTOR □ adjetivo e substantivo masculino 1Diacronismo: antigo. superior ou comendador de ordem militar 2 que ou aquele que dá preceitos ou instruções; educador, mentor, instrutor 3que ou aquele que é encarregado da

275. §. Preceptores, antiq. mestre das Ordens Militares: aos Gran-Mestres chamavão <i>Preceptores Primarios</i>. V. <i>Elucidar</i>. (MORAES, 1823, p.448)	g. (AURELIO, 1988, p. 523)	educação e/ou da instrução de uma criança ou de um jovem, ger. na casa deste (HOUAISS, 2009). PRECEPTOR (ô) [Do lat. <i>praeceptore</i>.] Substantivo masculino. 1. Aquele que ministra preceitos ou instruções; aio, mestre, mentor. 2. Professor encarregado da educação de crianças no lar. 3. Ant. Mestre ou comendador de ordem militar. (AURÉLIO, 2010)
Preceptor (<i>pre.cep.tor</i>) [ô] sm. O responsável pela educação de criança ou jovem.* [do lat. <i>preceptor</i>, <i>oris</i>.(BECHARA, 2011, p.947)	Preceptor <i>pre.cep.tor</i> Sm 1 pessoa que ministra preceitos (3) ou instruções; educador; instrutor: <i>O professor não é, em nossos dias, o único preceptor do aluno</i> 2 professor encarregado da educação de crianças ou jovens no lar: <i>Ela vai ser preceptora da menina Leonor</i>.(BORBA, 2011, p. 1107)	PRECEPTOR (<i>pre.cep.tor</i>) [ô] sm. 1 Pessoa encarregada da instrução privada de uma criança ou jovem 2 Aquele que ministra preceitos e instruções; MESTRE 3 <i>Ant.</i> Mestre ou comendador de origem militar [F.: Do lat. <i>preceptor</i>, <i>oris</i>.] (AULETE, 2011, p.1098) PRECEPTOR <i>Pre.cep.tor</i> \ô\ adj.s.m. 1 que(m) dá preceitos, instruções; educador, instrutor 2 educador particular de criança ou jovem [ETIM: lat. <i>i praeceptor</i>, <i>oris</i> ‘o que lança mão de algo antecipadamente, o que ordena, instrui, mestre’, por via erudita] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.749)

Quadro 4.1.1. – Verbetes Preceptor _século XIX ao XXI

Na racionalidade dicionarística, Preceptor é identificado por expressões genéricas (aquele, que, quem, pessoa) e vinculado sinonimicamente a Professor (Aurélio, 2010; Borba, 2011), a educador (Houaiss, 2009; Borba, Houaiss conciso, 2011) e a mestre (Moraes, 1823; Aurélio, 1999, 2010; Houaiss conciso, Aulete, 2011). Em relação ao seu fazer, há a referência a ‘dá preceitos ou instruções’ (Houaiss, 2009), contudo, predomina o enunciado ‘que ministra preceitos ou instruções’ (Aurélio, 1999, 2010; Borba, Aulete, 2011) cujo público é geralmente criança ou jovem. Diferentemente dos dicionários mencionados, Bechara (2011) não se utiliza de pronomes nem de substantivos comuns para referenciar Preceptor, identificando-o como ‘O responsável pela educação de criança ou jovem’.

A materialização do artigo definido ‘o’, determinando o adjetivo ‘responsável’, constrói um efeito de exclusividade, de que, embora possa haver outros envolvidos com

a educação de jovens ou crianças, é o Preceptor quem tem a responsabilidade de educar – é ele o responsável, quem responde por isso. A atribuição dessa exclusividade ao Preceptor pode ser estendida ao Professor que historicamente é conclamado sempre que se tematiza a Educação seja pelo viés da qualidade ou dos problemas. Para exaltá-lo, veicula-se uma vontade de verdade de que a qualidade da educação e o futuro de uma sociedade depende dele; mas o mantém marginalizado social e economicamente.

Essa vontade de verdade acerca de Preceptor não é de um passado distante. Dicionários do séc. XXI vinculam-no a Professor e também a mestre, sendo esta última vinculação constatável ainda no séc. XIX e XX. Mesmo que na atualidade não seja comum a utilização do léxico Preceptor no meio social, os sentidos atribuídos a ele e, consequentemente, associados a Professor se fazem presentes na constituição identitária desse sujeito.

Com vistas a verbetes da atualidade, vejamos, no quadro a seguir, outros léxicos mais comumente associados a Professor. Analisemos, primeiramente, as sequências discursivas do léxico Docente.

➤ <i>Docente</i>			
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI	
DOCENTE não tem (MORAES, 1823)	Docente. Adj. 2g. 1. Que ensina. 2. Respeitante a professores. * S. 2g. 3. Professor, lente. [Antôn.: <i>discente</i> .] (AURELIO, 1988, p. 228) Docente-livre. S.m. Título, obtido mediante concurso, que habilita a reger certos tipos de curso e/ou a examinar em concursos para magistério superior; livre docência. [Pl.: <i>docentes-livres</i> .] (AURELIO, 1988, p.228)	DOCENTE [Do lat. <i>docente</i> , part. pres. do lat. <i>docere</i> , ‘ensinar’.] Adjetivo de dois gêneros. 1. Que ensina. 2. Educ. Respeitante a professores. ~ V. <i>corpo</i> —. Substantivo de dois gêneros. 3. Educ. Professor, lente. [Cf. <i>discente</i> .] (AURÉLIO, 2010)	
		DOCENTE Do.cen.te adj. 2g. 1 relativo a ensino e a quem ensina * cf. <i>discente s.m. 2</i> professor (‘quem tem como profissão’) [ETIM: lat. <i>docens, entis</i> part.pres.do v.lat <i>docere</i> ‘ensinar’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.315)	
Docente (do.cen.te) a2g.1 Que ensina 2 Diz-se da categoria da igreja que compreende os que atuam no ensino da doutrina 3 Ref. a quem ensina, a professor ou ao professorado (copro docente); PROFESSORAL [Cf. <i>discente</i> .] s2g. 4 Professor, mestre,	Docente (do.cen.te) adj. 2g. 1 Ref. aos professores. 2 Que ensina, que dá aulas. S.2g. Quem ensina; professor. [Cf.: <i>discente</i> .] * [Do lat. <i>doces</i> ,	DOCENTE do.cen.te. S 1 professor: <i>O docente ministrava calmante sua aula Adj 2</i> que ensina; que se presta ao ensino: <i>Os mestres formam o corpo</i>	

educador [F.: Do lat. <i>docens, entis.</i>] (AULETE, 2011, p.512)	<i>entis.</i>](BECHARA, 2011, p.536)	<i>docente. Cp discente.</i> (BORBA, 2011, p.451)
DOCENTE □ adjetivo de dois gêneros 1 referente ao ensino ou àquele que ensina 2 Rubrica: direito canônico. concernente à categoria que compreende todos os envolvidos no governo da Igreja ou no ensino da doutrina cristã □ substantivo de dois gêneros 3 m.q. professor (subst.) <os d. das universidades públicas reuniram-se em assembleia> □ adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros m.q. livre-docente (HOUAISS, 2009)		

Quadro 4.1.2 – Verbete Docente_século XIX ao XXI

O verbete Docente está predominantemente vinculado aos sentidos ‘ensino’ e ‘Professor’ (Aurélio, 1988, 2010; Houaiss, 2009; Houaiss conciso, Aulete, Bechara, Borba, 2011), sem mencioná-lo como Profissional. Em Aurélio (1988, 2010), Docente, que etimologicamente corresponde ao latim *Docere [ensinar]*, vincula-se diretamente ao Professor e ao ‘fazer’ – ensino. Aurélio (1988) acrescenta ainda o verbete Docente-livre, cujos efeitos de sentido sinalizam para uma oficialidade, por referenciar um título, concedido por concurso, que habilita para seleção de docentes aptos a ingressarem no magistério. Entretanto, não há menção ao sujeito detentor desse título. Docente-livre é identificado, sobretudo, por sequências discursivas que descrevem um título, o modo de obtê-lo (concurso) e as atribuições (reger curso/ examinar em concurso) no âmbito do magistério superior.

Vejamos, a seguir, de que modo efeitos de sentido sobre Educador são materializados nos dicionários.

➤ Educador		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
EDUCADÒR, s.m. O que educa. (MORAES, 1823, p. 660)	Não tem (AURÉLIO, 1988)	EDUCADOR □ adjetivo e substantivo masculino que ou o que educa (HOUAISS, 2009)
		EDUCADOR (ô) [Do lat. <i>educatore.</i>] Adjetivo. Substantivo masculino. Educ. 1. Que, ou aquele que educa. 2. educador. (AURÉLIO, 2010)
EDUCADOR E.du.ca.dor \õ\ adj.s.m. que ou o que educa [ETIM: lat. <i>educātor</i> ,		Educador (e.du.ca.dor) [ô] a.1 Que educa, que promove a educação: <i>Tinha métodos <u>educadores</u> excelentes.</i> [Ant.: <i>deseducador.</i>] sm.2 Aquele que

õris 'id.'] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.326)	educa. Profissional da área de educação; PEDAGOGO: <i>O método utilizado é o do educador Paulo Freire.</i> [F.: Do lat. <i>educador.</i>] (AULETE, 2011, p.525)
Educador e.du.ca.dor Sm 1 quem educa; pedagogo: <i>A educadora decidiu pesquisar os adolescentes.</i> Adj 2 que educa; educacional: <i>instituição educadora.</i>(BORBA, 2011, p.463)	EDUCADOR Educador (e.du.ca.dor) [ô] adj.sm. Que ou aquele que educa. * [Do lat. <i>educator, oris.</i>](BECHARA, 2011, p.)

Quadro 4.1.3 – Verbetes Educador_século XIX ao XXI

O verbete Educador, por sua vez, é referenciado predominantemente por *quem/ aquele/ que educa* (Moraes, 1823; Houaiss, 2009; Aurélio, 2010; Houaiss Conciso, Borba, Aulete e Bechara, 2011) e, em dois casos, associa-o a Pedagogo como uma referência sinônímica (Borba, Aulete, 2011). Vale salientar que, no Aulete (2011), consta uma construção discursiva que posiciona Educador na ordem do Profissional – *Profissional da Educação*. Entretanto, verifica-se, na racionalidade dicionarística, uma vontade de verdade que identifica Educador, sobretudo, pela sua ação (que educa), pois o sujeito que assume essa posição é referenciado por expressões genéricas, na maioria dos dicionários.

Passemos a análise de mais um verbete que alude ao Professor para discussão sobre a sua vinculação à ordem do Profissional.

➤ Mestre		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
MESTRE, s.m. O homem, que ensina alguma sciencia, ou arte. §. O que sabe bem qualquer coisa. §. <i>Mestre de náó</i>; o que tem a sua conta o velame, cordoalha, palamenta, e aparelhos de náó, e assim a dispensa de provisões; e dá conta da despeza delfa dos armazens reaes; também manda á manobra. §. <i>Mestre em Artes</i>; hoje dizemos <i>Doutor em Filosofia</i>. §. <i>Mestre-escola</i>: dignidade dos Cabidos, “ o qual é obrigado a	Mestre. S.m. 1. Homem que ensina; professor. 2. Aquele que é perito ou versado numa ciência ou arte. 3. Homem superior de muito saber. 4. Aquele que se avanta em qualquer coisa. 5. Aquilo que serve de ensino ou lição. 6. Artífice em relação aos seus oficiais. 7. Chefe de fábrica 8. Superior de ordem familiar. 9. Título dado a artista, cientista ou escritor eminente, em sinal de respeito. 10. Chefe de	MESTRE □ substantivo masculino 1 pessoa dotada de excepcional saber, competência, talento em qualquer ciência ou arte 2 indivíduo que ensina 3 artífice em relação aos seus oficiais ou aprendizes Exs.: <i>m. sapateiro m. carpinteiro</i> 4 chefe ou iniciador de um movimento cultural, espiritual etc.; mentor 5 aquele que obteve o mestrado ('grau') 6

dar lições de Grammatica, Theologia, &c. §. <i>Mestre-sala</i> : trinchante da Mesa Real. <i>M. Lus. P.3. c.4. M. Conq. VIII. 36. §. Mestre da Capela</i> ; o que governa os Cantores, faz compasso, &c.(...) 23. (MORAES, 1823, p. 224)	operários; mestre-de-obras. 11. Diretor espiritual; mentor, confessor. 12. O que tem o terceiro grau na maçonaria. 13. Aquele que tem o mestrado (5)(...). [Fem.: <i>mestra</i>] (AURELIO, 1988, p. 430) MESTRE Mestre-escola. S. m. 1. Professor de instrução primária, mestre de meninos, mestre de primeiras letras. 2. Dignidade inferior, em cabidos. [pl.: <i>mestre-escolas</i> .] (AURELIO, 1988, p. 430)	Derivação: sentido figurado. o que constitui fonte de ensinamento Ex.: <i>o tempo é um grande m. (...)</i> (HOUAISS, 2009)
Mes.tre [fem.: <i>mestra</i>] s.m. 1 professor 2 quem é dotado de excepcional capacidade, saber ou talento (<i>um m. da música</i>) 3 quem concluiu o mestrado adj. 4 que é o mais importante; principal (<i>viga mestra</i>) * secundário 5 que serve de base, de guia (<i>desenho m. de uma obra</i>)[ETIM: lat. <i>magister</i> , <i>tri</i> ‘o que manda, dirige, o que ensina’, prov. Por infl. Do fr.ant. <i>maistre</i> ou do provç. <i>maestre</i>]HOUAISS CONCISO, 2011, p.630)		Mestre (mes.tre) [é] sm. 1 Quem ensina; professor. 2 Especialista em uma ciência ou arte. 3 Diretor espiritual; guia. 4 Quem concluiu o mestrado.(...). [fem.: <i>mestra</i> .] * [Do lat. <i>magister</i> , <i>tri</i> .](BECHARA, 2011, p.825)
MESTRE [Do esp. <i>maestre</i> ou do fr. ant. <i>maistre</i> , pelo arc. <i>meestre</i> .] Substantivo masculino. 1. Homem que ensina; professor. 2. Aquele que é perito ou versado numa ciência ou arte: <i>Vila-Lobos, mestre da música; Einstein, mestre da física</i> . 3. Homem superior e de muito saber: <i>Deve inspirar-se nos mestres</i> . 4. Aquele que se avanta em qualquer coisa: <i>Em criar confusões ele é mestre</i> . 5. Aquilo que serve de ensino ou lição: <i>Seu maior mestre foi o duro trabalho</i> . 6. Artífice em relação aos seus oficiais. 7. Chefe de fábrica. (... 13. Aquele que tem o mestrado (5) (...). (AURÉLIO, 2010)	Mestre (mes.tre) sm. 1 Aquele que dá aulas; PROFESSOR: <i>Mestre de desenho</i> . 2 Aquele que é perito, especialista ou versado em qualquer atividade, ciência ou arte 3 Fig. Aquele que tem muitos conhecimentos 4 Superior de aprendizes ou operários (<i>mestre marceneiro</i>) 5 Guia esperitual, mentor 6 Aquele que concluiu o mestrado (1) 7 Tudo que serve de ensino ou de que se tira lição: <i>O tempo é um grande mestre</i> . 8 O que supera outro em qualquer coisa: <i>É mestre em fazer extravagâncias</i> . 9 Chefe ou iniciador de uma escola de pintura: <i>Os mestres da escola flamenga</i> .(...) 18 Diz-se de uma pessoa ou coisa que ocupa lugar proeminente ou distinto em relação aos demais (...).(AULETE, 2011, p.920)	
Mestre mes.tre Sm 1 quem ensina; professor: <i>Ninguém se esquece de seu primeiro mestre</i> 2 pessoa de largo saber e competência: <i>A mostra apresentava os grandes mestres da pintura moderna</i> 3 mentor espiritual; guia: <i>Não tomo decisões arriscadas sem consultar meu mestre Severino</i> 4 perito; especialista: <i>Nessa questão de inventar histórias José era um grande mestre</i> 5 pessoa que tem título de mestrado; <i>A faculdade contratou um mestre em Latim</i> 6 chefe: <i>mestre de obras</i> 7 título dado,		

em sinal de respeito, a um artista, escritor ou cientista: *Mestre Francisco dará uma palestra sobre cubismo (...)* (BORBA, 2011, p.913)

Quadro 4.1.4 – Verbetes Mestre_ século XIX ao XXI

Mestre, por sua vez, é delineado com um estreito vínculo ao ensino (Moraes, 1823; Aurélio, 1988, 2010; Houaiss, 2009; Houaiss conciso, Bechara, 2011), ao ‘dá aulas’ (Aulete, 2011), ao Professor (Aurélio, 1988, 2010; Houaiss conciso, Bechara, Aulete, 2011) e ao Mestrado (Aurélio, 1988/2010; Houaiss, 2009; Houaiss conciso, Bechara, Aulete, Borba/2011). Sobressai entre os sentidos atribuídos a Mestre, o efeito de superioridade.

Embora a identificação seja feita predominantemente por expressões genéricas (quem, pessoa, o que, homem), a materialização de enunciados como ‘O que sabe bem qualquer coisa’ (Moraes, 1823), ‘Homem superior de muito saber’ (Aurélio, 1988), ‘pessoa dotada de excepcional saber, competência, talento em qualquer ciência ou arte’ (Houaiss, 2009), ‘quem é dotado de excepcional capacidade, saber ou talento ’ (Houaiss conciso, 2011), ‘Especialista em uma ciência ou arte’ (Bechara, 2011), constrói uma posição elogiosa e exaltadora que provem do reconhecimento do seu saber.

Vale destacar uma formulação que referencia Mestre a ‘homem que ensina’ (Moraes, 1823; Aurélio, 2010). Comparado ao sentido genérico de outros substantivos, a utilização do substantivo comum ‘homem’ demarca um efeito de sentido menos genérico, pois pode restringir Mestre a uma atribuição masculina. Entretanto, pode-se explicar essa utilização pelo fato de, no Aurélio (1988, 2010), constar, entre os verbetes, o léxico Mestra, referenciando especificamente o gênero feminino. A esse respeito, observemos as sequências discursivas, no quadro abaixo, que delineiam sentidos para o léxico Mestra:

➤ Mestra		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
MESTRA não registra (MORAES, 1823)	Mestra s.f 1. Mulher que ensina; professora. 2. Aquilo que faculta ensinamentos úteis. * Adj.(f) 3. Principal, fundamental: obra-mestra (AURÉLIO, 1988, p. 429)	MESTRA □ substantivo feminino 1mulher que se dedica ao ensino; professora 2 Derivação: sentido figurado. fato do qual se pode extrair ensinamento útil Ex.: a experiência é grande m. 3 Rubrica: engenharia. (...)(HOUAISS, 2009).

MESTRA [Fem. de <i>mestre</i>; não vem, pois, do lat. <i>magistra</i>.] Substantivo feminino. 1. Mulher que ensina; professora. 2. Aquilo que faculta ensinamentos úteis: <i>A vida é grande mestra</i>. 3. Constr. Cada uma das tábuas ou sarrafos que compõe a tábua na locação da obra; dama. 4. Topogr. V. dama³. 5. Bras. N.E. Folcl. No pastoril (5), a pastora do cordão encarnado. ~ V. <i>mestras</i>. Adjetivo (f.). 6. Principal, fundamental. V. <i>abóbada</i> —.(AURÉLIO, 2010)
Mestra (mes.tra) sf. 1 Mulher que dá aulas, que ensina; professora 2 <i>P. ext.</i> Fato de que se tira ensinamento útil: <i>Em vez de frustrá-lo, a derrota serviu-lhe de <u>mestra</u> para toa a vida.</i> (...)DAMA [JF.: Fem. De <i>mestre</i>.] (AULETE, 2011, p.920)
Não consta (Houaiss conciso, 2009)
Não consta (Bechara, 2011)
Não consta (Borba, 2011)

Quadro 4.1.4a– Verbetes Mestra_ século XIX ao XXI

O léxico Mestra tem registro no século XX e, no século XXI, em três dicionários. A racionalidade dicionarística formula sentidos cujo efeito é uma visibilidade do gênero feminino no âmbito educacional, materializando uma relação sinonímica de Mestra com Professora e um perfil identitário delineado como ‘Mulher (Aurélio, 1988, 2010; Houaiss, 2009/ Aulete, 2011) que ensina/ se dedica ao ensino/ que dá aulas’. Mestra é referenciada predominantemente pela marcação de gênero – Mulher, e indicação de um fazer – ensina/ dá aulas, silenciando um processo formativo de nível superior em um curso de Pós-graduação que oportuniza o título de Mestre/a. Não é materializado sentidos que situam a ‘mulher’ numa posição de superioridade como ocorre para o verbete na versão masculina (mestre). Não constatamos sentidos como mulher de muito saber, superior; pessoa de largo saber e competência; que é a mais importante etc. Ratifica-se uma questão de gênero que historicamente atribui a homens e mulheres níveis de importância diferenciados, embora desempenhem papéis sociais semelhantes.

Constrói-se uma vontade de verdade de que essa atribuição provém do desempenho de uma ação habitual – ensinar/dá aulas – efetuada por um sujeito do gênero feminino, e que funciona como uma outra forma linguística de se identificar Professora. Não há menção a Profissional nem Profissão. Mestra é uma posição social que identifica a mulher e uma ação.

Vejamos, a seguir, de que modo são materializados sentidos acerca do léxico Professora.

➤ Professora		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
Não registra (MORAES, 1823)	Não registra (AURÉLIO, 1988, p. 429)	Professora \ô\ s.f. 1 mulher que ensina ou exerce o professorado 2 B N.E. <i>infrm.</i> prostituta com quem adolescentes se iniciam na vida sexual □ uso no Brasil o termo é us. com relação à mulher que ensina em qualquer nível, desde o jardim de infância até à universidade □ etim fem. de <i>professor</i> □ (...) (HOUAISS, 2009).
Professora(ô) [Fem.de <i>professor.</i>]Substantivofeminino. 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra.2. Bras. N.E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual. [Pl.: <i>professoras</i> (ô). Cf. <i>professora</i> e <i>professoras</i> , do v. <i>professorar</i> .] (AURÉLIO, 2010)		
PROFESSORA Pro.fes.so.ra \ô\ s.f. mulher que ensina ou exerce o professorado. No Brasil, usa-se o termo para a mulher que ensina em qualquer nível (da educação infantil ao ensino superior) [ETIM: fem. De <i>professor</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 761)		Não consta (Bechara, 2011)
		Não consta (Borba, 2011)
		Não consta(Aulete, 2011)

Quadro 4.1.5– Verbetes Professora_ século XIX ao XXI

De modo similar a Mestra, referencia-se Professora (Houaiss, 2009; Houaiss conciso, 2011 e Aurélio, 2010) como ‘mulher que ensina ou exerce o professorado’, sem vinculação à ordem do Profissional. Houaiss (2009) e Houaiss conciso, (2011) acrescentam uma observação sobre a popularidade desse léxico no Brasil (‘uso no Brasil o termo é us. com relação à mulher que ensina em qualquer nível, desde o jardim de infância até à universidade’), e sobre a amplitude do alcance do ensino (da educação básica à superior), sem menção a Profissional nem a Profissão.

A essa vontade de verdade que silencia um ‘fazer’ especializado institucionalmente em nível médio (escola normal) ou superior (universidade), acrescenta-se o efeito pejorativo do substantivo comum “prostituta” (Houaiss, 2009; Aurélio, 2010) na identificação de Professora. Em Houaiss (2009) e Aurélio (2010), essa atribuição é explicada pelo uso popular recorrente no Nordeste. Professora é identificada por ‘prostituta’, cujo ‘fazer’ é ganhar dinheiro com atos sexuais; com um público específico (adolescentes [que] se iniciam na vida sexual).

O registro desse efeito de verdade entre Professora e prostituta justificada nos dicionários por ser usual em determinada região do país, contrasta com o silenciamento da expressão “tia” que, costumeiramente, foi/e ainda é evocada no cotidiano escolar pelo alunado dos anos iniciais. Já foi temática de discussão, inclusive, por Paulo Freire (1993), numa obra intitulada “Professora sim, tia não!”, em que se problematiza e combate uma compreensão distorcida acerca da atuação da Professora.

Afirma Freire (1993, p. 25) que a “tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. Se subjacente à “tia” há essa vontade de verdade que constrói a atuação da Professora apartada do âmbito Profissional e restrita a uma docilidade familiar; com relação à “prostituta”, é construído um efeito de verdade que a denigre social e moralmente, situando-lhe à margem da sociedade.

Prossigamos o estudo dos verbetes, com a análise do léxico Professorado:

➤ <i>Professorado</i>		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFESSORADO não tem (MORAES, 1823)	Professorado S.m. 1. A classe dos professores. 2. V. magistério(2). (AURÉLIO, 1988, p. 531)	Pro.fes.so.ra.do s.m. 1 cargo ou função de professor 2 a categoria profissional dos professores 3 conjunto dos professores de um determinado local [ETIM: professor + -ado] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 761)
PROFESSORADO □ substantivo masculino 1 o cargo ou função de professor; magistério Ex.: <i>reassumir o p. após o término do mandato parlamentar</i> 2 a categoria profissional dos professores Exs.: <i>p. médio p. superior</i> 3 conjunto dos professores de uma determinada região Ex.: <i>p. mineiro, paulista etc.</i> 4 conjunto dos professores de um determinado estabelecimento de ensino Ex.: <i>o p. da Escola de Direito</i> (HOUAISS, 2009)		
PROFESSORADO [De <i>professor</i> + -ado ² .] Substantivo masculino. 1. A classe dos professores. 2. V. <i>magistério</i> (2). (AURÉLIO, 2010)		
Professorado (pro.fes.so.ra.do) sm. 1 A categoria profissional dos professores: O <u>professorado</u> <i>está reivindicando melhores salários.</i> 2 O conjunto dos professores de determinado lugar: <i>o professorado baiano; o professorado da Escola de Comunicação.</i> 3 <i>Exercício do cargo de professor;</i> MAGISTÉRIO: Tem muitos anos de <u>professorado</u> . [F.: <i>professor</i> + -ado.] (AULETE, 2011, p. 1114)		PROFESSORADO pro.fes.so.ra.do Sm a classe dos professores: O <i>professorado está tendo acesso ao ensino superior.</i> (BORBA, 2011, p. 1127)

Não consta (Bechara, 2011)	
----------------------------	--

Quadro 4.1.5a– Verbetes Professorado_ século XIX ao XXI

Na maioria dos dicionários, Professorado alude à coletividade do Professor (classe, conjunto, magistério). Há menção a Profissional – ‘a categoria profissional dos professores’ (Houaiss conciso, Aulete/2011) – e Profissão é silenciado. Em substituição à materialidade Profissão, são materializadas outras escolhas lexicais (cargo, função, exercício) que aludem ao ‘fazer’, à prática, e não a Profissão de Professor ou exercício da Profissão de Professor. A materialidade linguística do enunciado ‘a categoria profissional dos professores’ constrói um efeito de verdade sobre a coletividade do Professor. Esse efeito sugere a existência de, pelo menos, duas categorias de Professor: uma, de Professor Profissional e outra que não o é.

Outro léxico similar a Professor é apresentado apenas por Aurélio (1988) e Houaiss conciso (2011). Trata-se do léxico Professorar, abaixo, descrito.

➤ <i>Professorar</i>		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFESSORAR não tem (MORAES, 1823)	Professorar V.t.d. 1. Ser professor de; ensinar, professar. <i>Int.</i> 2. Exercer as funções de professor; dedicar-se ao magistério. (AURÉLIO, 1988, p. 531)	Pro.fes.so.rar v. {mod.1} t.d. e int. lecionar, ensinar [ETIM: <i>professor</i> + -a] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 761)

Quadro 4.1.5b– Verbetes Professorar_ século XIX ao XXI

Gramaticalmente classificado como verbo cujo efeito de sentido é assemelhado a ‘ensinar, professar, exercer as funções de (Aurélio, 1988), lecionar (Houaiss conciso, 2011), o léxico Professorar é ainda identificado, por Aurélio (1988), como ‘ser professor de’. Tal enunciado sugere um efeito intrínseco, inerente ao sujeito como se nascesse para *ser* Professor, como algo próprio da natureza do sujeito. Não se trata de um Profissional que exerce a função ou a profissão de Professor, mas de *ser professor de* alguma área do conhecimento, de alguma atividade etc. Trata-se praticamente de um encarnar-se,

materializar-se Professor, já que não é mencionado um processo formativo habilitador dessa posição social.

Além de Professorar, vejamos, abaixo, Professoral, léxico presente na maioria dos dicionários:

➤ <i>Professoral</i>		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFESSORAL não tem (MORAES, 1823)	Professoral Adj. 2 g. Respeitante a professor ou professora. (AURÉLIO, 1988, p.531)	PROFESSORAL □ adjetivo de dois gêneros relativo ou pertencente a professor Ex.: <i>trabalho p.</i> 2semelhante a ou que lembra um professor Exs.: <i>ar p. óculos p.</i> (HOUAISS, 2009)
PROFESSORAL [De <i>professor</i> + <i>-al</i> ¹ .] Adjetivo de dois gêneros. 1. Respeitante a professor ou professora. (AURÉLIO, 2010)	PROFESSORAL Pro.fes.so.ral adj. 2g 1 relativo a professor 2 que lembra um professor (<i>tom de voz p.</i>)[ETIM: <i>professor</i> + <i>-al</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 761)	PROFESSORAL Professoral Adj. 2.g. Respeitante a professor ou professora.(AURÉLIO, 1988, p. 531)
Professoral (pro.fes.so.ral) a2g. 1 Ref. a professor ou a professorado (atividades professorais) 2 Que é próprio de professor (<i>tom professoral</i>) [Pl.: -rais.] [F.: <i>professor</i> + <i>al</i> . Hom./Par.: <i>professorais</i> (pl.), <i>professorais</i> (fl. De <i>professorar</i>).] (AULETE, 2011, p. 1114)		PROFESSORAL pro.fes.so.ral Adj. típico de professor; de caráter didático: <i>A professoral literatura dessas pessoas dá até nojo.</i> (BORBA, 2011, p. 1127)

Quadro 4.1.5c– Verbetes Professoral_ século XIX ao XXI

As sequências discursivas acerca de *Professoral* apresentam um efeito de circularidade dos sentidos, pois se remetem em todas as situações à expressão Professor - *respeitante/ relativo/ típico/ referente/ que é próprio a Professor (a)*. Logo, não há acréscimos de sentidos que o posicione na ordem do Profissional. Na racionalidade dicionarística, Professoral apresenta efeitos de sentido que apenas materializam um outro modo de referir Professor.

Analisemos, por fim, mais um léxico do domínio discursivo similar a Professor. Vejamos, no quadro abaixo:

➤ <i>Professorando</i>			
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI	
PROFESSORANDO não tem (MORAES, 1823)	PROFESSORANDO Professorando S.m. Bras. Estudante que está prestes a concluir o curso de professorado. (AURÉLIO, 1988, p. 531)	PROFESSORANDO [De <i>professorar</i> + <i>-ando</i> .] Substantivo masculino. 1. Bras. Estudante que está prestes a concluir o curso de professorado: “o Dr. Romero Fagundes, deputado do distrito, vinha ser o paraninfo das <u>professorandas</u> .” (Godofredo Rangel, <i>Falange Gloriosa</i> , p. 236). (AURÉLIO, 2010)	
PROFESSORANDO ☐ substantivo masculino Regionalismo: Brasil. aluno do último ano de escola normal que faz estágio Ex.: <i>a diretora recebeu um grupo de professorandas</i> (HOUAISS, 2009)	PROFESSORANDO Pro.fes.so.ran.do s.m. aluno do último ano de escola normal que faz estágio [ETIM: <i>professorar</i> + <i>-ando</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 761)	PROFESSORANDO Professorando (<i>pro.fes.so.ran.do</i>) sm. Bras. Aquele que está prestes a se formar professor [F.: <i>professor</i> + <i>-ando</i> .] (AULETE, 2011, p. 1114)	
Não consta (Borba, 2011)			
Não consta (Bechara, 2011)			

Quadro 4.1.5d– Verbete Professorando_ século XIX ao XXI

Nesse caso, a materialidade linguística sobre Professorando referencia o ‘estudante’ (Aurélio, 1988/ 2010) e o ‘aluno’ (Houaiss, 2009/ 2011) que está no processo de conclusão da escola normal (Houaiss conciso, 2009/ 2011). Enquanto que Aurélio (1999, 2010) e Houaiss (2009, 2011) referencia o sujeito por ‘aluno/estudante’ como conluente/estagiário de um ‘curso de professorado/ da escola normal’, Aulete (2011) sinaliza para um processo formativo do Professor – ‘aquele que está prestes a se formar professor’.

Gramaticalmente, o sufixo *-ndo* sugere o efeito de sentido - ‘em processo de’. Um efeito compatível com a referenciação ‘aluno/estudante’. No entanto, o âmbito em que esse processo se efetiva é predominantemente referenciado, pela racionalidade dicionarística, como um curso de professorado ou uma escola normal, não havendo menção ao meio universitário, nem a uma formação de nível superior. Embora, no Aulete

(2011), seja apresentado o enunciado ‘se formar professor’, indicando um processo formativo, verifica-se que é silenciado o espaço institucional em que essa formação é desenvolvida.

O perfil identitário de Professor é, predominantemente, construído, na racionalidade dicionarística do séc. XIX, XX e na maioria dos dicionários do séc. XXI, como alheio a uma formação Profissional e inserida numa ordem de legalidade. A identificação do Professor frequentemente por expressões genéricas (o, aquele, quem, que etc.) pode ser atribuída a uma especificidade do estilo do gênero discursivo verbete. Nesse caso, funcionando como padronização do modo de referenciar os sentidos dos léxicos descritos no dicionário. No entanto, questionamo-nos se a frequente utilização dessas expressões genéricas e o silenciamento da materialidade Profissional é também recorrente nas sequências discursivas de verbetes que referenciam sujeitos das ditas profissões imperiais.

A busca por respostas para esse questionamento nos faz prosseguir com a escavação linguístico-discursiva na racionalidade dicionarística, com a finalidade de trazer à luz efeitos de sentido atribuídos a Advogado, Médico e Engenheiro.

4.2 Médico, Advogado e Engenheiro

Observemos, no quadro abaixo, a materialização do ponto de vista da racionalidade dicionarística brasileira sobre um ‘outro’ – o Médico, para análise de escolhas e silenciamentos lexicais produtoras de ‘verdades’ dicionarísticas sobre o Médico na nossa formação social.

➤ Médico		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
MÉDICO, adj. Que respeita á medicina: v.g. <i>estudo</i> medico; <i>senso</i> medico. ó. De <i>medico</i> , que respeita á cura. <i>Eneida</i> , XII. 93. <i>com a medica</i> mão tenta a	MÉDICO. Adj. 1. V. <i>Medicinal</i> . * S.m. 2. Aquele que está habilitado a exercer a medicina. 3. <i>Fig.</i> Aquilo que pode estabelecer a saúde (física ou moral). Médico espiritual. Confessor ou orientador moral. Médico feiticeiro. <i>Etnol.</i> Indivíduo que, nas tribos indígenas, se especializou na arte de curar doentes aplicando-lhes práticas mágicas,	MÉDICO médico ² [Do lat. <i>medicu</i> .] Adjetivo.1.V.medicinal: <i>ciências médicas</i> . ~ V. <i>clínica</i> — <i>a, diatermia</i> — <i>a, eletrologia</i> — <i>a, matéria</i> — <i>a e química</i> — <i>a</i> . Substantivo masculino. 2. Aquele que está habilitado a exercer a medicina. 3. <i>Fig.</i> Aquilo que pode restabelecer a saúde

ferida. (MORAES, 1823, p. 228)	acrescidas, às vezes, de medicações empíricas e rudimentares. (AURÉLIO, 1988, p. 424)	(física ou moral): <i>O tempo é grande médico</i>. [Fem.: <i>médica</i>. Cf. <i>medico</i> e <i>medica</i>, do v. <i>medicar</i>, e <i>Médica</i>] (AURÉLIO, 2010)
		MÉDICO Mé.di.co s.m. profissional formado em medicina [ETIM. Do lat. <i>medicus</i>, i ‘médico, cirurgião’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 623).
Médico (mé.di.co) a. 1 Ref. a medicina (cuidados médicos), MEDICINAL. sm. 2 Profissional formado em medicina [F.: Do lat. <i>medicus</i>, a, um.] ~espíritual Aquele que, graduado, sacerdote ou leigo, trata de males espirituais de outrem, ger: como seu confessor ~feiticeiro <i>Etnog.</i> Em certos grupos ou povos indígenas, pessoas que trata as doenças por meio de suposta magia e apoiado em prática médica e/ou medicamentos rudimentares ~ idiota <i>Hist. Med.</i> Termo que antigamente, em Portugal, designava médico sem formação profissional, ou iletrado (AULETE, 2011, p. 908)		
Médico mé.di.co Sm 1 profissional que exerce legalmente a Medicina: <i>O cantor esteve acompanhado de um médico que o examinou várias vezes durante o programa.</i> Adj. 2 que atesta o estado de saúde: <i>laudo médico</i> 3 relativo à Medicina; medicinal: <i>ciências médicas</i>. (BORBA, 2011, p. 901)	Médico (mé.di.co) adj. 1 Referente á medicina; medicinal. sm. 2 Quem exerce a medicina. [Col.: <i>junta, turma</i>] Médico periodeuta <i>His. Med.</i> Na Grécia antiga, médico que se deslocava constantemente dentro de sua cidade ou em visitas a outras cidades, para atender pacientes ou ensinar medicina. [Do lat. <i>medicus</i>, i.] (BECHARA, 2011, p. 817)	MÉDICO □ substantivo masculino Rubrica: medicina. 1 aquele que se formou em medicina e pode exercê-la 2 Derivação: sentido figurado. aquilo que cura, que atua como remédio Ex.: <i>a esperança é o melhor dos m.</i> □ adjetivo relativo ou pertencente a medicina; medicinal Ex.: <i>exame m.</i> □ adjetivo e substantivo masculino m.q. ¹medo (HOUAISS, 2009)

Quadro 4.2a– Verbete Médico_ século XIX ao XXI

Podemos observar, em cada verbete, menção explícita à área profissional da Medicina (*Que respeita à Medicina – XIX/ Que está habilitado a exercer a medicina – séc. XX/ ... formado em medicina etc.- séc. XXI*). Dos oito (08) dicionários, cinco (05) não referenciam Médico explicitamente como Profissional, mas o vinculam, através de pronomes relativos e demonstrativos (*que, quem, aquele*), a uma ciência - a Medicina. Os dicionários Aulete, Houaiss Conciso e Borba (2011) identificam Médico como *Profissional formado* e Borba

(2011) acrescenta o adjunto adverbial *legalmente*, reforçando o efeito de oficialidade e legalidade ao Médico.

Nos dicionários Aurélio (1988), Houaiss (2009), Houaiss conciso, Aulete e Borba (2011) há termos que aludem ao poder, à rarefação dos sujeitos que falam, daqueles que estão na ordem do discurso da medicina, porque satisfazem as exigências de serem *legalizados, formados e habilitados* para exercício dessa ciência. Esses sentidos veiculam um efeito de verdade e poder por ratificarem que nem todos podem assumir a posição de Médico, que apenas detentores de uma formação especializada podem fazê-lo, caso contrário não há qualificação para exercer a medicina nem reconhecimento legal como Médico.

Feita essa análise do verbete Médico, passemos a do verbete Advogado:

➤ Advogado		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
ADVOGADO, s.m. O patrono, que aconselha, responde de direito, e alega o direito das partes no foro. S.f. O patrono, o protector, favorecedor: v.g. advogado dos pecadores. S. Advogados das Igrejas, erão antigamente homens nobres, protectores, e defensores. Mon. Lus. 5.17 46. Os fundadores das Igrejas porque as defendião de litígios, e em feitos de força, ou guerra, se chamarão <i>advogados; defensores</i>, e a título de defensores, e herdeiros seus, e como protectores recebem, e exigião alimentos, talhas, pedidos, colheitas, hospedarias, & c. Estas <i>advocacias</i> também as davão em feudos, principalmente os nobres. §. Santo a quem invocamos, e temos devoção; que certas gentes invocão; e para certas necessidades: v.g. <i>advogado das mareantes, da peste</i>. (MORAES, 1823, p. 53)	advogado. S.m.1. Indivíduo legalmente habilitado a advogar, i. e., a prestar assistência profissional a terceiros em assuntos jurídicos, defendendo-lhes os interesses ou como consultor ou como procurador em juízo. 2. Patrono, defensor, padroeiro: <i>Santa Bárbara, advogada das tempestades, valei-nos!</i> 3. Intercessor, medianeiro, mediador. * Advogado de porta de xadrez. Bras. Pop. Advogado sem clientela, que vive a procura clientes pelas prisões. Advogado do diabo. Rel. O encarregado, na Cúria romana, de levantar objeções a uma proposta de canonização, ou de propor ad objeções numa conferência religiosa. 2. P. ext. Aquele que se encarrega de opor e sustentar objeções a qualquer tese, ou anda sempre a levantar dificuldades, a criar objeções. (AURÉLIO, 1988, p. 18)	advogado (ad.vo.ga.do) sm. 1 Quem tem formação em direito. 2 Fig. Quem defende, protege (alguém, uma causa, uma ideia, etc.); causídico. [Do lat. <i>advocatus</i>, i.] (BECHARA, 2011, p. 234)
ADVOGADO ☐ substantivo masculino 1 pessoa habilitada a prestar	ADVOGADO advogado (ad.vo.ga.do) sm. 1 Indivíduo que, formado em ciências jurídicas, se habilitou a prestar	

assistência profissional em assunto jurídico, defendendo judicial ou extrajudicialmente os interesses do cliente 2 Derivação: por extensão de sentido. aquele que intercede, que medeia; mediador, intercessor Ex.: <i>nas brigas da família, o patriarca agia como um a.</i> 3 Derivação: por extensão de sentido. Indivíduo que patrocina ou protege alguém ou uma causa; patrono, defensor Ex.: <i>é um a. da literatura de cordel</i>(HOUAISS, 2009)	assistência profissional (a pessoas, instituições, causas etc.) em questões jurídicas 2 Aquele que presta assistência profissional na condição de advogado (1): <i>Ele é meu advogado nessa causa.</i> 3 Fig. Aquele que defende , patrocina, protege (alguém, uma causa, uma ideia etc.: <i>É o maior advogado das reformas.</i>4 Aquele que atua como mediador; INTERCESSOR: <i>O gerente é nosso advogado nas discussões de negócios.</i> [s.m.). <i>advogado</i> (part. De <i>advogar</i>).] ~ de porta de xadrez Bras. Pop. Advogado que procura possíveis clientes em prisões e carceragens ~ do Diabo 1 Rel. Em processo de beatificação ou canonização na cúria romana, o encarregado de apresentar e argumentar objeções 2 P. ext. Quem levanta objeções e contraditórios a uma tese, proposta etc., visando a sua não aprovação (AULETE, 2011, p.51).		
ADVOGADO [Do lat. <i>advocatu</i>.] Substantivo masculino. 1. Bacharel em direito legalmente habilitado a advogar, i. e., a prestar assistência profissional a terceiros em assunto jurídico, defendendo-lhes os interesses, ou como consultor, ou como procurador em juízo: <i>Ordem dos Advogados do Brasil.</i> [Cf. <i>bacharel</i> (2).] 2. Patrono, defensor, protetor, padroeiro: <i>Santa Bárbara, sede nossa advogada, valei-nos nesta tempestade.</i>3. Intercessor, medianeiro, mediador. Advogado de porta de xadrez. Bras. Pop. Advogado sem clientela, que vive a procurar clientes pelas prisões. Advogado do Diabo. Rel. 1. O encarregado, na Cúria romana, de levantar objeções a uma proposta de canonização, ou de propor as objeções numa conferência religiosa. 2. P. ext. Aquele que se encarrega de opor e sustentar objeções a qualquer tese, ou anda sempre a levantar dificuldades, a criar objeções. (AURÉLIO, 2010)	ADVOGADO ad.vo.ga.do Sm 1 profissional do Direito, legalmente habilitado, que orienta e esclarece juridicamente a quem o consulta, e age em juízo ou fora dele 2 defensor; protetor; patrono: <i>Santa Edwiges é advogada das causas impossíveis</i> (BORBA, 2011, p.28).	ADVOGADO Ad.vo.ga.do s.m. 1 pessoa habilitada a prestar assistência jurídica 2 p. ext. indivíduo que protege alguém ou uma causa [ETIM: lat. <i>Advocātus</i>,i' patrono, defensor procurador da causa etc.'](HOUAISS CONCISO, 2011, p.25).	

Quadro 4.2b– Verbetes Advogado_ século XIX ao XXI

Assim como no verbete Médico, Advogado do séc. XIX ao XXI apresenta efeitos de sentido que evidenciam a necessidade de se cumprir com determinada exigência para que se possa ocupar o lugar de Advogado. Essas sequências podem ser exemplificadas por palavras como:

“(…) responde de direito” (Moraes, 1823)
“(…) legalmente habilitado” (Aurélio, 1988)

“(…) tem formação em…” (Bechara, 2011)
“(…) formado em ciências jurídicas” (Houaiss, 2009)
“Bacharel em direito legalmente habilitado a prestar assistência profissional”(Aurélio, 2010)
“Profissional do Direito, legalmente habilitado” (Borba, 2011)
“(…) habilitado a prestar assistência jurídica” (Houaiss conciso, 2011).

Quadro 4.2bb – Sequências discursivas da ordem da legalidade da posição social Advogado

Podemos depreender da expressão *responde de direito* (séc. XIX) uma vontade de verdade de que, para se estar na ordem do discurso jurídico, é preciso responder “de direito”, ser detentor da faculdade legal de praticar a advocacia.

As expressões *bacharel*, *formação*, *legalidade*, *habilitado*, *profissional* são constitutivas da identificação do Advogado. Exigências essas diretamente relacionadas à necessidade de se ter uma formação universitária, ser diplomado, ser provido de conhecimentos específicos para tal função. Caso contrário, não se estará na ordem do discurso, mas situado à margem dele: na ilegalidade e desautorizado a exercer a posição de Advogado. A identificação de Advogado, na racionalidade dicionarística do século XIX ao XXI, é feita predominantemente por substantivos como:

“patrono”, “defensor” (Moraes, 1823/ Aurélio, 1999, 2010/ Aulete, 2011/ Borba, 2011/ Houaiss c. 2011)
“indivíduo” (Aurélio, 1988)
“quem” (Bechara, 2011)
“pessoa” (Houaiss, 2009/ Houaiss conciso, 2011)
“Aquele” (Houaiss, 2009/ Aulete, 2011)
“Bacharel” (Aurélio, 2010)
“Profissional” (Borba, 2011)

Quadro 4.2bbb - Principais pronomes e substantivos do verbete Advogado

Entre as referências a Advogado, constam o substantivo “patrono”, cujo sentido delimita o seu principal fazer – defender uma causa, um ponto de vista; e “bacharel” que, por sua vez, constitui a identificação desse sujeito vinculada à conclusão de um curso universitário para atuação como pesquisador e não, necessariamente, como Professor na área jurídica.

A maioria das referências a Advogado na racionalidade dicionarística é feita por substantivos e pronomes de sentido genérico (indivíduo, quem, pessoa, aquele). No

entanto, todos têm seus sentidos delimitados por enunciados que sinalizam legalidade, processo formativo e habilitação.

Detendo-nos nas principais sequências discursivas do séc. XXI, Bechara (2011) identifica Advogado com o pronome relativo ‘quem’, cuja indefinição de sentido é amenizada pelo enunciado ‘tem formação em direito’. Essa construção veicula uma vontade de verdade de que é necessário um processo formativo naquela área para ser identificado como Advogado. No Houaiss conciso (2009), também há a recorrência em referenciar o sujeito por meio de léxicos, cujos sentidos têm um efeito de imprecisão, como os substantivos sobrecomuns “pessoa” e “indivíduo”. Contudo, é utilizado um enunciado especificador do léxico “pessoa”, o qual é vinculado a um fazer que requer habilitação e é Profissional - “pessoa habilitada a prestar assistência profissional em assunto jurídico, defendendo judicial ou extrajudicialmente os interesses do cliente” (Houaiss conciso, 2009).

De modo similar, Bechara (2011), embora identifique advogado com um léxico de sentido genérico “quem”, veicula a essa identificação uma vontade de verdade que sugere um processo formativo para habilitar e autorizar o sujeito a ser reconhecido como Advogado – “quem tem formação em direito” (Bechara, 2011). No Aulete (2011), por sua vez, é utilizado o substantivo sobrecomum “indivíduo” e recorrentemente o pronome demonstrativo “aquele” e o “quem”. No entanto, assim como os demais exemplos, são também especificados por enunciados que situa o sujeito na ordem do Profissional. Nas principais sequências discursivas - Indivíduo que, formado em ciências jurídicas, se habilitou a prestar assistência profissional (a pessoas, instituições, causas etc.) em questões jurídicas; Aquele que presta assistência profissional na condição de advogado - veicula-se uma vontade de verdade que demarca a exigência, não só de uma formação em uma ciência específica (a jurídica); mas também de uma habilitação para desempenho do seu fazer (habilitado a prestar assistência profissional).

Em Borba (2011), por fim, Advogado é referenciado pelo substantivo comum e qualificativo “profissional”. Enquanto que, no Aulete, Bechara e Houaiss (2011), prevalece a identificação do sujeito por termos abrangentes; em Borba (2011), sobressai uma precisão maior dos sentidos. O enunciado é construído por escolhas lexicais (*profissional, graduado, legalmente habilitado, juridicamente*), cujos efeitos de sentido delimitam peculiaridades conceituais do ser e fazer do Advogado.

Essas escolhas revelam uma vontade de verdade de que não há possibilidade de um sujeito exercer a advocacia sem a devida formação de nível superior. Enfatiza a

exigência de não só ter habilitação, mas de se estar habilitado de modo legal. Esse conjunto de especificações que tornou mais precisa a identificação do Advogado, é corroborada pela peculiaridade do seu fazer (não se trata de toda e qualquer orientação, mas de orientar e esclarecer “juridicamente a quem o consulte”).

Após a análise dos verbetes Médico e Advogado, complementemos nosso gesto interpretativo sobre os sujeitos das ‘ditas’ profissões imperiais, analisando o verbebo *Engenheiro*.

➤ <i>Engenheiro</i>		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
ENGENHÊIRO, s.m. O que se aplica à engenharia; que faz engenhos, ou máquinas belicas para o ataque, ou defesa das Praças; que sabe a Fortificação, a Arte de tirar planos, medir geométrica, trigonometricamente, &c. § O que faz quaisquer máquinas físicas, &c. (MORAES, 1823, p. 713).	Engenheiro. S.m. 1. Indivíduo diplomado em engenharia e/ou profissional dessa arte: <i>engenheiro civil</i>; <i>engenheiro eletrônico</i>; <i>engenheiro químico</i>. 2. Bras. SP, PR e MT. Proprietário de engenho (8 e 11) Engenheiro de obras feitas. Pessoa que se mete a opinar a respeito de tudo quando sua opinião não é ou já não é necessária. (AURÉLIO, 1988, p. 249)	ENGENHEIRO □ substantivo masculino 1 Rubrica: engenharia. indivíduo que se diplomou em engenharia e exerce a profissão em qualquer um de seus diversos ramos Ex.: <i>e. químico, eletrônico, agrônomo</i> 2 Derivação: sentido figurado. criador, construtor, elaborador Ex.: <i>ele foi o e. de sua própria desgraça</i> 3 Regionalismo: Brasil. dono de engenho (de açúcar, de beneficiamento de mate) (HOUAISS, 2009)
ENGENHEIRO En.ge.nhei.ro sm. Indivíduo que se diplomou em engenharia [ETIM: <i>engenho</i> + <i>-eiro</i>]. (HOUAISS CONCISSO, 2011, p. 353)	ENGENHEIRO Engenheiro (em.ge.nhei.ro) sm. Indivíduo que tem formação em engenharia. [De <i>engenho</i> + <i>-eiro</i>] (BECHARA, 2011, p. 568)	ENGENHEIRO em.ge.nhei.ro Sm profissional que atua em engenharia. (BORBA, 2011, p. 496)
ENGENHEIRO [De <i>engenho</i> + <i>-eiro</i>.] Substantivo masculino. 1. Indivíduo diplomado em engenharia e/ou profissional dessa arte: <i>engenheiro civil</i>; <i>engenheiro eletrônico</i>; <i>engenheiro químico</i>. 2. Bras. SP PR MT Proprietário de engenho (8 e 11). Engenheiro de obras feitas. Pessoa que se mete a opinar a		Engenheiro (em.ge.nhei.ro) sm. 1 Pessoa formada em engenharia; profissional que a exerce 2 Fig. Criador, construtor: <i>Ele foi o engenheiro de sua própria felicidade</i>. [F.: <i>engenho</i> + <i>-eiro</i>] ~ de obras feitas Fig. Irón. Pessoa que dá palpite sobre o assunto que (já) não carecem de opinião a respeito por estarem resolvidos. (AULETE, 2011)

respeito de tudo quando sua opinião não é ou já não é necessária. (AURÉLIO, 2010)	
---	--

Quadro 4.2c - Verbetes Engenheiro_ século XIX ao XXI

Semelhantemente aos verbetes anteriores, a maioria dos sentidos atribuídos a *Engenheiro*, na racionalidade dicinarística brasileira do séc. XIX ao XXI, estão atrelados a uma condição – ser diplomado - para que a função sujeito engenheiro possa ser exercida. Com exceção do séc. XIX, tal condição está diretamente relacionada ao reconhecimento do sujeito como Profissional, termo que confere autoridade e o coloca na ordem do discurso daqueles ofícios socialmente reconhecidos e privilegiados.

Atentemos para os sentidos veiculados no dicionário do séc. XIX. Não há explicitado termo sinalizador desse reconhecimento enquanto Profissional ou diplomado. Todavia, é pertinente destacarmos a utilização de verbos (fazer/saber) que sinalizam atividade, ação, próprios de um sujeito atuante, ativo como “*faz* engenhos” / “*sabe* a fortificação, a arte de tirar planos, de medir geometria” etc. Tais verbos podem ratificar que também se exige uma condição relativa a um saber, a um fazer especializado (fortificação/ tirar planos/ medir geometria) para que haja a possibilidade de se ocupar o lugar de Engenheiro.

Os dicionários Bechara (2011) e Houaiss conciso (2011) referenciam-no apenas com o substantivo sobrecomum “indivíduo”, especificado por orações subordinadas adjetivas “que tem formação” e “que se diplomou em”. Ambos os casos constroem um efeito de sentido vinculado à necessidade de um processo formativo e de diplomação para exercício da engenharia. Tal efeito é verificável em uma das principais sequências do Aulete (2011) – “pessoa formada em”. Todavia, diferentemente dos demais, Aulete e Borba (2011) apresentam a especificação Profissional para se referir a engenheiro. Constatamos, nos três dicionários (Bechara, Houaiss conciso e Aulete, 2011), palavras genéricas (indivíduo e pessoa), identificando engenheiro, mas todas são delimitadas por expressões que o posiciona na ordem do Profissional, numa rarefação do sujeito, já que exigências (‘formação’, ‘se diplomou’) devem ser cumpridas para que se assuma a posição Engenheiro.

4.2.1 Professor x Advogado, Médico e Engenheiro

Comparativamente a Professor, os sujeitos das ‘ditas’ profissões imperiais são apresentados pela/na racionalidade dicionarística com um perfil identitário situado na ordem do Profissional. O Houaiss conciso (2011) apresenta efeitos de sentido que posicionam Advogado, Médico e Engenheiro como sujeitos que desempenham uma atividade que exige habilitação, diplomação e formação. Em relação a Professor, vale salientar que a expressão ‘especializado em’ está em sentido figurado, ou seja, cabível a qualquer sujeito que se ‘dedica/desempenha’ com frequência determinada atividade. Assim como os demais dicionários escolares, a identificação dos sujeitos é geralmente feita por expressões lexicais genéricas especificadas por orações subordinadas adjetivas que elevam o efeito de sentido a um processo formativo, diplomável, habilitador, e não apenas a uma execução de determinado fazer.

Bechara (2011), por sua vez, apresenta efeitos de sentido que posicionam Advogado, Médico e Engenheiro como detentores de ‘formação em’ um curso determinado que os habilita à atividade de advogar e engenherar, segundo um processo formativo. Já em relação a Médico, o sujeito é identificado como o que exerce o curso de medicina. Os sentidos construídos em Bechara, identifica Advogado, Médico e Engenheiro por expressões genéricas (quem, indivíduo) – escolhas lexicais que constroem o efeito de impessoalidade, objetividade e verdade que o dicionário busca imprimir aos enunciados. Modo similar de construção de sentidos pode ser constatado nos enunciados ‘definidores’ de Professor, nos quais são também utilizados os pronomes relativos (quem/ que). A diferenciação entre Professor e sujeitos dos ‘ofícios imperiais’ reside na materialização de sentido vinculado a um processo de formação. Tanto a identificação de Professor como a de seu fazer é feita genericamente. Não há menção à Profissional, pois o perfil identitário traçado para Professor é restrito à construção “quem leciona” sem a complementação do predicado verbal ‘leciona’, especificando esse fazer.

Borba (2011), um dicionário baseado em corpus de ocorrência de léxicos e sentidos, identifica Advogado, Médico e Engenheiro como sinônimos à expressão Profissional, salvaguardadas as especificidades do ‘fazer’ de cada um desses sujeitos. Nas sequências discursivas que traçam o perfil identitário deles, materializa-se um fazer profissionalizado (como em Engenheiro e Médico), reforçado por um processo formativo em nível superior (graduado) e acrescido da especificação de um ‘fazer’ cuja habilitação é legalizada (como em Advogado e Médico). Tal detalhamento não é constatado ao se

construir o perfil identitário do Professor, no qual prevalecem efeitos de sentido acerca do seu ‘fazer’.

Em Aulete (2011), o efeito de verdade do Profissional especificando ofícios ‘ditos’ imperiais é materializado por enunciados complexos, formados sintaticamente por sujeito, predicado, complemento e orações intercaladas como o primeiro enunciado sobre Advogado - *Indivíduo que, formado em ciências jurídicas, se habilitou a prestar assistência profissional (a pessoas, instituições, causas etc.) em questões jurídicas*). Tal intercalação materializa um efeito de sentido que vincula Advogado a um processo de formação científico na área jurídica, sem deixar de mencionar a necessidade de se estar habilitado a exercer a advocacia. Embora não haja ocorrência de enunciados mais complexos na materialidade discursiva sobre Médico e Engenheiro, em contrapartida há a identificação desses sujeitos como Profissional, expressão utilizada como um recurso sinonímico e identificador do Médico e Engenheiro.

No que se refere a Professor, embora não haja menção à Profissional no perfil identitário traçado pelo Aulete, materializa-se a existência de título e diploma (‘que tem diploma ou título’ de Professor), sinalizando uma vontade de verdade de que há detentores de um diploma que cumprem as exigências necessárias à obtenção do diploma ou título de Professor. Além disso, efeitos de sentido que tipifica o ‘fazer’ e localiza o espaço de atuação do Professor são construídos a partir do ‘especializou-se’ numa atividade específica (ensinar) em determinado lugar - escola/universidade.

Até o momento, dedicamo-nos a ler discursivamente o verbete Professor e os relacionados a ofícios tradicionalmente reconhecidos, como de prestígio, pela nossa sociedade. Constatamos, nos sentidos atribuídos a esses ofícios prestigiados, uma associação dos seus sujeitos à *Profissional* e do *fazer* de cada um deles à *Profissão*. Tais ocorrências são silenciadas no verbete Professor.

Para problematização dessas constatações, enveredamos por mais uma escavação na racionalidade dicionarística, privilegiando dicionários de nosso século. O silenciamento de *Profissional* e *Profissão* no verbete Professor torna imperativa uma investigação sobre o valor discursivo da explicitação e do silenciamento dessas expressões nominais nos verbetes analisados.

4.3 Profissional e Profissão

Nesse tópico analisamos efeitos de sentido atribuídos a Profissional e Profissão nos seis (06) dicionários de edição mais recente em circulação no nosso país - Houaiss (2009), Aurélio (2010), Aulete (2011), Bechara (2011), Borba (2011), Houaiss Conciso (2011). A partir da rede de sentidos suscitados por essas expressões nominais, refletimos sobre singularidades lexicais e ‘verdades’ dicionarísticas que contribuem para o posicionamento de sujeitos e ofícios na ordem do Profissional.

➤ <i>Profissional</i>		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFISSIONAL não tem (MORAES, 1823)	Profissional Adj. 2 g. 1. Respeitante ou pertencente à profissão, ou a certa profissão. 2. Que exerce uma atividade por profissão ou ofício. (AURÉLIO, 1988, p. 531)	PROFISSIONAL [De <i>profissão</i> + -al ¹ , seg. o padrão erudito.] Adjetivo de dois gêneros. 1. Respeitante ou pertencente à profissão, ou a certa profissão: <i>ensino profissional</i> ; <i>deformação profissional</i> ; <i>Diversas categorias profissionais pleiteiam revisão de salário</i> . 2. Que exerce uma atividade por profissão ou ofício: <i>fotógrafo profissional</i> ; <i>atleta profissional</i> . [Cf., nesta acepç., <i>amador</i> (2).] 3. Diz-se do que é necessário ao exercício de uma profissão, ou próprio dela: <i>equipamento profissional</i> . 4. Deprec. Diz-se de pessoa voltada habitualmente para certa atividade como se fosse ela ofício ou profissão: <i>carreirista profissional</i> . ~ V. <i>aptidão</i> —, <i>atribuição</i> —, <i>carteira</i> —, <i>certificação</i> —, <i>deformação</i> —, <i>doença</i> —, <i>educação</i> —, <i>orientação</i> —, <i>orientador</i> —, <i>salário mínimo</i> —, <i>segredo</i> — e <i>sigilo</i> —. Substantivo de dois gêneros. 5. Bras. Pessoa que exerce uma atividade por ofício. (AURÉLIO, 2010)
Profissional (pro.fis.si.o.nal) a2g.1 Ref. a profissão, ou a uma determinada profissão, ou próprio dela (categorias <u>profissionais</u> ; ética <u>profissional</u>) 2 Que exerce uma atividade por profissão (músico <u>profissional</u>) [Nesta acp. Opõe-se a <i>amador</i> .] 3 fig. Diz-se de indivíduo criterioso, aplicado, responsável etc. no exercício de sua profissão 4 Pej. Que dá caráter de profissão a uma atividade que não é propriamente considerada como tal (político <u>profissional</u>) [Pl.: -nais.] s2g.5 Pessoa que exerce uma atividade por profissão		PROFISSIONAL □ adjetivo de dois gêneros 1 relativo à profissão Exs.: <i>atividades p. sigilo p. 2</i> próprio de uma determinada profissão Ex.: <i>equipamento p. 3</i> responsável e aplicado no cumprimento dos seus deveres de ofício Ex.: <i>esse ator é muito p. 4</i> Uso: jocoso. que dá caráter de profissão a (um modo de ser), seja por praticá-lo sistematicamente,

[Pl.: -nais] [F.: <i>profissão</i> (rad. <i>profession.</i> + <i>al</i>, seg. o padrão erudito. Ideia de ‘profissional’: -ário (bibliotecário).] ~liberal Aquele que exerce profissão liberal. (AULETE, 2011, p. 1158)		seja por auferir lucros dele Exs.: <i>mentiroso p. malandro p.</i> □ adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros 5 que ou aquele que exerce por profissão determinada atividade Exs.: <i>dançarino p. ele é o melhor p. do mercado</i> (HOUAISS, 2009)			
PROFISSIONAL (pro.fis.si.o.nal) adj.2g 1 Ref. a profissão. 2 Que é próprio de uma profissão 3 Que se mostra aplicado exercício de uma profissão. S.2g. 4 Que ou aquele que exerce uma profissão.[Pl.: <i>profissionais.</i>] (BECHARA, 2011, p.957)	PROFISSIONAL pro.fis.si.o.nal adj 1 relativo a uma profissão: <i>Jorge Gato e seus sócio estavam nessa atividade profissional fazia bastante tempo.</i> 2 da ou na profissão: <i>Esses quase dois anos de férias teriam influído sobre a sua habilidade profissional?</i> 3 que prepara para uma profissão: <i>O irmão estudava agora na escola profissional</i> 4 que representa a atividade de uma profissão; que não é amador: <i>Dizem que não existe uma nova geração de escritores profissionais</i> 5 que dá caráter de profissão a um modo de agir ou de ser; constante; habitual: <i>Maria dissera isso por cinismo profissional</i> . 6 de que tem tarimba em profissão; de especialista: <i>As cosias eram feitas com ar profissional.</i> 7 aplicado no cumprimento dos deveres; responsável: <i>Descobri que ela não é apenas bonita , mas também inteligente e muito profissional</i> S 8 pessoa que exerce uma atividade por profissão: <i>O único profissional baiano da capoeira é mestre Bimba</i> 9 especialista; perito: <i>a opinião ponderada do profissional.</i> (BORBA, 2011, p.128)			PROFISSIONAL Pro.fis.sio.nal adj. 2g 1 relativo a profissão (<i>carteira p.</i>) 2 próprio de uma profissão (<i>equipamento p.</i>) * adj.2g.s.2g. 3 que(m) exerce uma atividade por profissão (<i>cantor p.</i>) (<i>p. de letras</i>) *amador 4 (indivíduo) muito capaz e aplicado no que faz [ETIM: <i>profissão</i> sob a f. rad. <i>profession-</i> + <i>-al</i>](HOUAISS CONCISSO, 2011, p. 761)	

Quadro 4.3a. – Verbetes Profissional_ século XIX ao XXI

Com exceção de Moraes (1823), os demais dicionários registram o verbo Profissional. A construção de sentidos é predominantemente vinculada à profissão – *respeitante, pertencente, referente, relativo à profissão*. Todavia, há sentidos que demarcam um efeito enobecedor acerca do sujeito, materializado em enunciados como *Diz-se de individuo criterioso, aplicado, responsável etc. no exercício de sua profissão* (Aulete, 2011); *responsável e aplicado no cumprimento dos seus deveres* (Houaiss, 2009); *que não é amador (...)* *aplicado no cumprimento dos deveres; responsável* (Borba, 2011); *(indivíduo) muito capaz e aplicado no que faz* (Houaiss conciso, 2011).

Identifica-se o sujeito numa relação valorativa com o seu fazer, pois as adjetivações - *criterioso, aplicado, responsável, muito capaz* - estão diretamente relacionadas ao modo como desempenha sua função - *no exercício de sua profissão* (Aulete, Bechara

2011); *no cumprimento de seus deveres de ofício* (Houaiss, 2009; Borba, 2011); *no que faz* (Houaiss conciso, 2011). O léxico Profissional é, portanto, identificado na racionalidade dicionarística por sentidos cujo efeito qualifica e dota de respeitabilidade e de valor social determinado perfil identitário.

Assim, é possível a veiculação de uma vontade de verdade de que sujeitos não identificados como Profissionais não sejam criteriosos, aplicados, nem responsáveis nem muito capazes no exercício de sua profissão, no cumprimento de seus deveres de ofício ou, de um modo generalizado, no que fazem. Façamos adiante uma análise dos sentidos atribuídos a Profissão.

4 Profissão		
SÉCULO XIX	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
PROFISSÃO, s.f. O estado, modo de vida, em que alguém se exercita; officio. §. Acto solemne, pelo qual, acabado o Noviciado, O Religioso diz, que quer guardar os votos, e institutos observados pela Religião, de que se faz aluno. §. Profissão de Fé: declaração explicita dos sentimentos dogmáticos, que se tem, ou adoptão. A profissão de Fé do S. Papa Pio IV. fórmula de Profissão, dos Dogmas, que alguns são obrigados a fazer. (MORAES, 1823, p.473)	PROFISSÃO S.f 1 Ato ou efeito de professar (1, 8 e 9). 2. mento, opinião ou modo de ser. 3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo. 4. Carreira (8). 5. Meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício. 6. Rel. confissão (2) * Profissão Liberal. Profissão (3) de nível superior caracterizada pela inexistência de qualquer vinculação hierárquica e pelo exercício predominantemente técnico e intelectual de conhecimentos. (AURÉLIO, 1988, p. 531)	PROFISSÃO [Do lat. <i>professione</i> .] Substantivo feminino. 1. Ato ou efeito de professar (1, 8 e 9). 2. Declaração ou confissão pública de uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser. 3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo: <i>a profissão de engenheiro; a profissão de motorista</i> . 4. V. <i>ofício</i> (2). 5. Profissão (3) que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual: <i>a profissão de jornalista, de ator; as profissões liberais</i> . 6. Carreira (8): <i>a profissão jurídica</i> . 7. Meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício: <i>Não tem profissão</i> . 8. Rel. Confissão (2). Profissão de fé. Declaração pública revestida de certa solenidade em que se afirma uma crença religiosa, uma convicção política, uma opinião estética, etc.; manifesto. Profissão liberal. Profissão (3) de nível superior caracterizada pela inexistência de qualquer vinculação hierárquica e pelo exercício predominantemente técnico e intelectual de conhecimentos. De profissão. 1. Profissional (1). 2. Pela conduta ou modo habitual de agir: <i>É intrigante de profissão</i> . (AURÉLIO, 2010)
PROFISSÃO (pro.fis.são) Sf. Ocupação que requer	Profissão substantivo feminino 1 ação ou resultado de professar ('reconhecer publicamente', 'jurar') 2 declaração ou	PROFISSÃO pro.fis.são Sf. 1 atividade ou acupação especializada e que supõe determinado preparo; ofício: <i>Era</i>

especialidades; ofício [Pl.: <i>profissões</i>.] * [Do lat. <i>professio</i>, <i>onis</i>] (BECHARA, 2011, p. 957)	confissão pública de uma crença, uma religião, um sentimento, uma tendência política, uma opinião ou modo de ser 3 atividade para a qual um indivíduo se preparou 4 trabalho que uma pessoa exerce para obter os recursos necessários à sua subsistência; ocupação, ofício 5 Rubrica: liturgia. cerimônia da tomada do hábito por um religioso, ao final do noviciado; voto • p. de fé 1 declaração pública que alguém faz de suas crenças religiosas 2 declaração dos princípios de um movimento estético, político, religioso etc. • p. liberal aquela que requer instrução de nível superior que habilite o indivíduo a trabalhar por conta própria, como medicina, odontologia, advocacia etc (HOUAISS, 2009).	<i>um advogado de muito nome e enriquecera na profissão. 2</i> atividade; ocupação: <i>Vindos de uma estirpe tradicional, os Pereirs não trabalhavam, não tinham profissão > de p. profissional: Foram buscar na cidade um parceiro de profissão</i> (BORBA, 2011, p.128) PROFISSÃO DE FÉ pro.fis.são de f´Sf. Declaração pública de uma crença, de adesão a um movimento político ou artístico: <i>A Liberdade dos Cultos foram entendidas no Brasil como uma profissão de fé oficial no ateísmo</i> (BORBA, 2011, p.128)
PROFISSÃO Pro.fis.são [pl.: -ões] s.f. 1 ofício; ocupação (exerce a p.de <i>engenheiro</i>) 2 declaração pública de uma crença, uma religião, uma opinião etc. 3 cerimônia da tomada do hábito por um religioso; voto [ETIM: lat. <i>professio</i>, <i>ōnis</i> ‘ação de declarar; ação de professar, de ensinar; profissão, mister’](HOUAISS CONCISSO, 2011, p. 761)	Profissão (pro.fis.são) sf. 1 Atividade especializada que requer formação e pode ou não servir de meio de vida; <i>a profissão do arquiteto</i>; a profissão do bancário. 2 trabalho para obtenção dos meios de subsistência; OCUPAÇÃO; OFÍCIO: <i>a profissão de balconista. 3</i> Declaração ou confissão pública de uma crença, uma opinião, uma atitude etc. [Pl.: -sões] [F.: Do lat. <i>professio</i>, <i>-onís</i> .Ideia de ‘profissão’ ; -aria 9engenharia); -ado (bispado); -ato (oficialato). * ~de fé 1 Declaração pública da crença religiosa de alguém 2 P.est. Declaração da linha fundamental e dos princípios de um movimento (político, social, artístico, religioso etc.) ~liberal Profissão de nível superior que faculta ao profissional trabalhar sem vínculo empregatício, de forma autônoma e por iniciativa própria (como, p.ex., a medicina, a advocacia, a odontologia etc.) De ~Irón. A julgar pela prática, talento ou assiduidade em certa atitude ou atividade: <i>É um fofoqueiro de profissão.</i> (AULETE, 2011, p. 1158)	

Quadro 4.3b – Verbetes Profissão_ século XIX ao XXI

Sobre Profissão, Moraes (1823) veicula efeitos de sentido de cunho religioso e referencia esse léxico basicamente a um modo de vida em que alguém se exercita. Aurélio (1988) também relaciona Profissão a modo de ser, a *meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício*, e veicula efeitos de sentido que o associa à atividade ou ocupação especializada. Associação geralmente feita, na maioria dos dicionários do século XXI, com exceção de Houaiss conciso. Aurélio (1988, 2010),

Borba, Bechara e Aulete acrescentam a exigência de se ter um conhecimento mais aprofundado (*...requer uma formação* - Aulete, 2011; *requer especialidades*, Bechara, 2011; *supõe determinado preparo* - Aurélio, 1988 e 2010; Borba, 2011).

Embora Profissão seja um léxico tipificado como substantivo comum, carrega um efeito de verdade e poder atributivo, emitindo juízo de valor a ofícios que requerem *especialização/ formação/ determinado preparo*. De modo que o silenciamento desse léxico delineia uma vontade de verdade de que não há critérios substancialmente exigidos para que se exerçam determinados ofícios, logo não se situam na ordem das Profissões. Nem podem ser referenciados Profissionais (*indivíduo muito capaz e aplicado no que faz*, Houaiss conciso, 2011; *aplicado no exercício de sua profissão*, Bechara, 2011; *'Diz-se de indivíduo criterioso, aplicado, responsável etc. no exercício de sua profissão/ aplicado no cumprimento dos deveres*, Aulete, 2011). Assim, parece-nos veicular uma vontade de verdade de que há ofícios que não são identificados como Profissão, nem seus respectivos sujeitos como Profissionais, construindo-se um efeito de verdade de que há sujeitos não Profissionais, não aplicados, pouco capazes no que fazem, não criteriosos, irresponsáveis e não cumpridores de deveres.

Os efeitos de sentido de Profissão e Profissional parecem-nos ratificar os efeitos de sentido que marcam os verbetes Médico, Advogado e Engenheiro. Verificamos que esses verbetes estão associados a sentidos como *está habilitado a exercer/ legalmente habilitado; a prestar assistência profissional/diplomado; profissional dessa arte*. Associação essa que sugere um efeito de sentido condizente com os de *Profissão* e *Profissional*, prescrita no dicionário. Ou seja, efeitos de sentido característicos da oficialidade, do rigor e da legalidade (Atividade ou ocupação especializada) e respeitabilidade (*formação/ especialização/ supõem determinado preparo*). Características condizentes com as exigências para se estar na ordem do discurso, e fazer parte do rol de ofícios reconhecidos socialmente.

A vontade de verdade que as sequências discursivas constroem acerca do *Professor* distancia-se do efeito de verdade construído sobre o Médico, Advogado e Engenheiro cujo vínculo com a legalidade (*estar habilitado/ diplomado/ assistência profissional/ profissional*) é estabelecido explicitamente. O que constatamos é o predomínio da associação do *Professor* a não oficialidade, pois não há, como condição de existência desse lugar social, o critério de ser formado em universidade ou diplomado para ocupar a posição Professor.

Em relação ao ofício de Médico (*Aquele que está habilitado a exercer a medicina/ o que exerce ou pode exercer legalmente a medicina*) é preciso ser habilitado e legalizado para desempenhar o ato de medicar. Em relação ao ofício de Advogado (*Aquele que responde de direito/profissional graduado/legalmente habilitado a prestar assistência profissional*) é necessário ‘estar no direito de’, ter formação universitária, estar legalmente habilitado para desempenhar o ato de advogar. E se, caso ainda não for bacharel - formado em alguma faculdade, o exercício da advocacia só lhe será possível se receber *provisão para advogar em juízo de primeira instância, uma vez inscrito na Ordem dos Advogados* (AURÉLIO séc. XXI, p. 1409).

Também, contrariamente ao perfil identitário construído para o Professor na racionalidade dicionarística, constatamos que, em relação ao Engenheiro (*Profissional, diplomado em engenharia/ Indivíduo diplomado em engenharia e/ou profissional dessa arte*) é exigida uma formação específica de nível universitário. É indispensável a certificação por meio de diploma que o qualifica na ordem do discurso, uma vez que cumpre as exigências de formação específica para que possa desempenhar o ato de construir, de ser engenheiro e reconhecido como Profissional.

Essas considerações sobre Professor e outros ofícios, reconhecidamente identificados como Profissão e, seus sujeitos, como Profissionais; tornaram indispensáveis uma verticalização de nossa análise na racionalidade dicionarística. Até este momento, nossa discussão se deteve no verbete Professor, abordando-o numa acepção ampla, como substantivo comum. Faz-se necessário o deslocamento de nossa análise para focalização específica do Professor e seu ofício. Ou seja, analisando-o vinculado a particularidades conteudísticas inerentes a sua área de formação, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, a Biologia etc. É sob essa perspectiva de análise que desenvolvemos o tópico a seguir.

4.3.1 Biólogo, Filósofo, Físico, Geógrafo, Historiador Linguista, Matemático, Pedagogo, Químico e Sociólogo no século XXI

Para elucidação do silenciamento das expressões Profissional e Profissão, nesse tópico, trazemos à luz efeitos de sentido sobre sujeitos cujo ofício é (também é) a docência. Sujeitos que são identificados como Professor em diferentes níveis de ensino do âmbito educacional - Biólogo, Filósofo, Físico, Geógrafo, Historiador Linguista, Matemático, Pedagogo, Químico e Sociólogo.

Indagamo-nos, nessa etapa analítica, se o Professor, ao ser focalizado sob o ângulo das suas especialidades de formação, possui a atribuição Profissional; ou outra formulação que o posicione na ordem do discurso. Analisemos que ‘verdades’ são sinalizadas pela racionalidade dicionarística sobre essa questão. Iniciemos a análise pelo verbete Biologista e Biólogo.

<i>Biologista</i>		
SÉCULO XXI		
BIOLOGISTA Biologista (bi.o.lo.gis.ta) s.2g. Ver <i>biólogo</i> . (BECHARA, 2011, p. 340)		BIOLOGISTA [De <i>biologia</i> + <i>-ista</i> .] Substantivo de dois gêneros.1.Biólogo. (AURÉLIO, 2010)
BIOLOGISTA □ adjetivo de dois gêneros 1 relativo a biologismo □ substantivo de dois gêneros 2 indivíduo que segue o biologismo ou tem essa tendência 3 Rubrica: biologia. m.q. biólogo . (HOUAISS, 2009)		BIOLOGISTA Bi.o.lo.gis.ta adj.2g. 1 relativo a biologia adj.2g.s.2g. 2 que(m) se especializou em biologia [ETIM: <i>biologia</i> + <i>-ista</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.125)
Biologista (bi:o.lo.gis.ta) s2g. 1 O mesmo que <i>biólogo</i> 2 Adepto ao biologismo a2g. 3 Ref. a biologismo [F.: De <i>biolog-</i> , como em <i>biologia</i> ou <i>biologismo</i> , + <i>-ista</i> .] (AULETE, 2011, p.221)		
<i>Biólogo</i>		
SÉCULO XXI		
Biólogo (bi.ó.lo.go) sm. Especialista em biologia; biologista. (BECHARA, 2011, p. 340)	BIÓLOGO □ substantivo masculino Rubrica: biologia. indivíduo que se especializou em biologia; biologista, biomédico.(HOUAISS, 2009)	BIÓLOGO [De <i>bi(o)-</i> + <i>-logo</i> .] Substantivo masculino. 1. Especialista em biologia; biologista. (AURÉLIO, 2010)
Bi.ó.lo.go especialista em biologia; biologista {ETIM: <i>bio-</i> + <i>- logo</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.125)	Biólogo (bi.ó.lo.go) sm. 1 <i>Biol.</i> Indivíduo formado em biologia; BIOLOGISTA 2 Especialista e biologia; BIOLOGISTA [F.: <i>bi(o)-</i> + <i>- logo</i> .] (AULETE, 2011, p.221)	BIÓLOGO bi.ó.lo.go Sm especialista em Biologia (BORBA, 2011, p. 614)

Quadro 4.3.1a. – Verbetes Biologista, Biólogo_ século XXI

Nenhum dos dicionários remete Biologista nem Biólogo à Profissional. Embora haja expressões genéricas (indivíduo, quem, adepto, o mesmo que) referenciando biologista, a maioria dos dicionários, principalmente acerca do Biólogo, utiliza a expressão ‘especialista’ na materialização dos sentidos atribuídos a essa posição social. Com exceção de Houaiss (2009/2011), os demais dicionários se detêm em referenciar biologista ao léxico biólogo, evidenciando se tratar de um outro modo de identificação do biólogo na racionalidade dicionarística. De um modo geral, é possível delinear uma vontade de verdade acerca do Biólogo como uma posição que demanda um critério de formação, de domínio de determinado saber – a biologia.

Vejamos, a seguir, como a racionalidade dicionarística identifica Filósofo:

• <i>Filósofo</i>		
SÉCULO XXI		
Filósofo (fi.ló.so.fo) adj. sm. 1 Que ou quem se dedica à filosofia ou se formou nessa ciência. 2 Fig. Pop. Que ou quem é excêntrico, indiferente às convenções sociais. * [Do lat. <i>Philosophus</i>, <i>i</i> (este do gr. <i>Filósofos</i>, <i>on</i>).] (BECHARA, 2011, p. 642)	FILÓSOFO [Do gr. <i>philosophos</i>, pelo lat. <i>philosophu</i>.] Adjetivo. 1. Que cultiva a filosofia. Substantivo masculino. 2. Aquele que cultiva a filosofia (1 a 3). [Cf. <i>pensador</i> (5).] 3. Aquele que procede sempre com sabedoria e reflexão, que segue uma filosofia de vida. 4. Aquele que vive tranquilo e indiferente aos preconceitos e convenções sociais. 5. Pop. Indivíduo esquisito, excêntrico. [Deprec.: <i>filosofastro</i>. Cf. <i>filosofo</i>, do v. <i>filosofar</i>.] (AURÉLIO, 2010)	FILÓSOFO fi.ló.so.fo adj. 1 que cultiva a Filosofia: (...) Sm. 2 aquele que observa a natureza, a condição humana, o ser e o pensamento, buscando entendê-los e explicá-los teoricamente 3 aquele que procura a sabedoria, ciente de que a ignorância é própria da condição humana. (BORBA, 2011, p.618)
Filósofo (fi.ló.so.fo) a. 1 Fil. Que se dedica à filosofia ou é formado nessa área do conhecimento 2 Fil. Que cultiva a sabedoria, a reflexão lúcida, a lógica 3 Fig. Que sempre procede com comedimento e sabedoria, mesmo em situações adversas 4 Fig. Que demonstra indiferença ou superioridade diante dos preconceitos, convenções sociais e preocupações matéricas 5 Pop. Que exibe certo ar de desleixo, excentricidade, de mansa loucura sm. 6 Pessoa que se dedica à filosofia ou é formada nessa área 7 Pessoa que cultiva a sabedoria,		Fi.ló.so.fo adj. s.m. que(m) estuda filosofia [ETIM: lat. <i>philosophus</i>, <i>i</i>’filosofo, o que cultiva, professa a filosofia’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.439)

a reflexão, a lógica 8 Indivíduo sábio e comedido 9 Aquele que não faz caso de preconceitos, convenções ou preocupações materiais 10 Pessoa desleixada, um tanto excêntrica [F.: Do gr. <i>Filósofos</i>, pelo lat. <i>philosophus</i>, i. Ideia de: <i>fil(o)-</i> e – <i>sofo</i>.] (AULETE, 2011, p.658)	
FILÓSOFO □ adjetivo e substantivo masculino 1 Rubrica: filosofia. que ou quem ama a sabedoria, movido pela consciência lúcida da ignorância inerente à condição humana [O sentido remonta ao filósofo grego Pitágoras (sVI a.C.), citado pelos antigos como o inventor da palavra.] 2 Rubrica: filosofia. que ou quem investiga os princípios, fundamentos ou essências da realidade circundante, seja numa perspectiva imanente, seja propugnando causas e explicações transcendentais, transcendentais ou metafísicas 3 Rubrica: filosofia. que ou quem procura formular uma reflexão que organiza, sintetiza ou relaciona as metodologias e conhecimentos obtidos pelas diversas ciências que compõem o saber humano 4 Rubrica: filosofia. que ou quem contempla a natureza, a condição humana, o ser e o pensamento, buscando entendê-los e explicá-los teoricamente 5 Derivação: por extensão de sentido. que ou quem regula sua vida à luz de princípios obtidos pelo pensamento racional, esp. no que se refere à anulação da tranquilidade e da sensatez sob circunstâncias desfavoráveis 6 Derivação: sentido figurado. que ou quem é desligado de preocupações materiais ou indiferente às convenções sociais 7 Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal. que ou quem é estranho, exótico . (HOUAISS, 2009)	

Quadro 4.3.1b – Verbetes Filósofo_ século XXI

Nenhum dos dicionários referencia Filósofo como Profissional. Há o predomínio de expressões genéricas, como:

<i>que/quem</i> (Bechara, 2011; Houaiss, 2009)
<i>quem</i> (Houaiss consico, 2011)
<i>que/aquele</i> (Aurélio, 2010; Bechara, 2011; Aulete, 2011)
<i>Indivíduo</i> (Aurélio, 2010; Aulete, 2011)
<i>pessoa</i> (Aulete, 2011)

Quadro 4.3.1bb. – Principais pronomes e substantivos do verbo Filósofo_ século XXI

identificando Filósofo na racionalidade dicionarística do séc. XXI. As orações adjetivas que visam especificar essas expressões genéricas são predominantemente desvinculadas de um processo formativo oficial:

<i>que/quem se dedica a</i> (Bechara, 2011)

que/aquele que cultiva a (Aurélio, 2010; Borba, Aulete e Houaiss conciso, 2011)

que/quem estuda a (Houaiss conciso, 2011), que/quem ama a (Houaiss, 2009)

Quadro 4.3.1bbb – Sequências discursivas sobre o *fazer* do Filósofo_ século XXI

É possível delinear uma vontade de verdade acerca do Filósofo como uma posição social que não necessariamente requer uma habilitação, formação para exercício da Filosofia. Um efeito de sentido compreensível se partirmos do fato de que filosofar sobre a vida, as pessoas, o mundo deva ser uma prática para todos. No entanto, privilegiar apenas esse efeito de sentido, silencia-se a existência de um sujeito institucionalmente formado para exercício dessa ciência.

Passemos a analisar, abaixo, como Físico é identificado:

• Físico			
SÉCULO XXI			
FÍSICO Físico (fí.si.co) adj. 1 Que se refere à física. * <i>propriedades físicas</i>. 2 Que se refere ao corpo; material. Sm. 3 Especialista em física. 4 Conjunto de qualidades matérias e exteriores do homem. 5 Conformação corporal; aspecto, compleição. * <i>físico franzino</i>. * [Do lat. <i>Physicus</i>, <i>i</i> (este do gr. <i>Physikós</i>, <i>é</i>, <i>ón</i>).] (BECHARA, 2011, p. 644)	FÍSICO □ adjetivo 1concernente à física 2relativo às leis da natureza; corpóreo, material (...) 3 relativo ao corpo; carnal, corpóreo (...). 4 observado pelos sentidos;real(...)5Rubrica: física. cientista, especialista que se dedica ao estudo e à pesquisa dos fenômenos físicos 6conjunto das características morfológicas do indivíduo;aspecto,configuração (...) 7 conjunto das funções (...) 8 médico da corte, na Idade Média 9 (...).qualquer médico . (HOUAISS, 2009)	FÍSICO [Do gr. <i>physikós</i>, ‘relativo à natureza’, pelo lat. <i>physicu</i>.] Adjetivo. 1. Relativo à física. 2. Referente às leis da Natureza; corpóreo; material; natural. (...). 3. O conjunto das qualidades exteriores e materiais do homem. 4. P. ext. Aspecto; configuração, compleição: (...).5. O conjunto das funções fisiológicas. 6. Especialista em física (1). 7. Ant. Médico² (2). (AURÉLIO, 2010)	
Fí.si.co adj. 1 que diz respeito à física 2 relativo ao corpo(educação.) espiritual s.m. 3 especialista em física 4 conjuntos das características externas do corpo; constituição (<i>menino de f. franzino</i>)[ETIM: lat. <i>physicus</i>,<i>i</i> ‘físico, naturalista’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.441)	Físico (fí.si.co) a. 1 Ref. à física 2 Ref. às leis da natureza 3 Ref. ao corpo (dor física, amor físico); CARNAL; CORPÓREO 4 Que se percebe pelos sentidos; REAL sm. 5 Indivíduo formado em física 6 Constituição do corpo: (...) 7 O conjunto de funções fisiológicas(...). 8 <i>Antq.</i> Médico [F.: Do gr. <i>physikós</i>, pelo lat. <i>physicus</i>.](AULETE, 2011, p.661)		

FÍSICO fí.si.co Sm 1 especialista em Física: (...). 2 conjunto das características morfológicas do indivíduo; corpo; aspecto: (...). 3 conjunto de funções fisiológicas(...). 4 médico da corte, na Idade Média; médico Adj 5 relativo às leis da natureza; relativo à Física: (...)6 observação pelos sentidos; real(...) 7 do corpo; corporal: (...). 8 que atinge o corpo: (...). 9 singular; individual: (...). (BORBA, 2011, p. 621)	

Quadro 4.3.1c. – Verbetes Físico_ século XXI

Nenhum dicionário referencia Físico como Profissional. Ao invés dessa atribuição, a maioria dos dicionários (Aurélio, 2010; Bechara, Houaiss conciso e Borba, 2011) utiliza a expressão ‘especialista’ que supõe um domínio de determinado saber. Aulete (2011) e Houaiss (2009) se diferenciam dos demais, respectivamente, pela materialização de sentidos que eleva o sujeito a uma posição de cientista e que explicita o seu fazer (*que se dedica ao estudo e à pesquisa dos fenômenos físicos*).

A identificação do Físico praticamente não se materializa por expressões genéricas. Há apenas uma ocorrência do léxico ‘indivíduo’, no Aulete (2011). Todavia, essa expressão é especificada pelo enunciado *formado em física*. Veicula-se, assim, uma vontade de verdade de que esse um lugar social requer um critério (formação/especialização) para ser possível o exercício na área da Física. Analisemos, a seguir, as sequências discursivas acerca do Geógrafo.

• Geógrafo		
SÉCULO XXI		
GEÓGRAFO □ substantivo masculino indivíduo que estuda ou se especializa em geografia. (HOUAISS, 2009)	GEÓGRAFO [Do gr. <i>geográphos</i>, pelo lat. tard. <i>geographu</i>.] Substantivo masculino. 1. Especialista em geografia. [Cf. <i>geografo</i>, do v. <i>geografar</i>.] (AURÉLIO, 2010)	GEOGRÁFO Ge.ó.gra.fo s.m. especialista em geografia [ETIM: gr. <i>Gográphos</i>, ou ‘que ou o que descreve a terra’, pelo lat. <i>geogrāphus</i>, i ‘geógrafo’ (HOUAISS CONCISO, 2011, p.)
GEÓGRAFO Geógrafo = não tem (BECHARA, 2011)	GEÓGRAFO ge.ó. gra.fo Sm. Especialista em Geografia. (BORBA, 2011, p.675)	Geógrafo (ge:ó.gra.fo) sm. Aquele que é especialista em geografia [F.: Do gr. <i>geográphos</i>, ou, pelo lat. <i>geographus</i>, i.] (AULETE, 2011, p. 708)

--	--	--

Quadro 4.3.1d. – Verbete Geógrafo_ século XXI

Não há referência a Geógrafo como Profissional. Embora haja expressões genéricas (aquele/indivíduo), a maioria dos dicionários identifica Geógrafo como especialista, assim como nas posições sociais anteriormente analisadas. O perfil identitário de especialidades do Professor é recorrentemente delineado como uma posição que requer um nível peculiar (especializado) do saber. Tal fato pode também ser ilustrado pelo modo como a racionalidade dicionarística delinea a posição social do Linguista. Observemos, no quadro abaixo:

• <i>Linguista</i>		
SÉCULO XXI		
Linguista (lin.guis.ta) [ü] s.2g. 1 Especialista no estudo da língua (3). 2 especialista em linguística. (BECHARA, 2011, p.785)	LINGUISTA □ adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros 1 especialista em linguística 2 diz-se de ou pessoa que se dedica ao estudo e ensino de línguas. (HOUAISS, 2009)	LINGUISTA (güis) [De <i>língua</i> + <i>-ista</i> ; fr. <i>linguiste</i> .] Substantivo de dois gêneros. 1. Pessoa versada no estudo das línguas; linguagista. 2. Especialista em linguística. (AURÉLIO, 2010)
LINGUISTA Lin.guis.ta \gü\ adj.2g.s.2g. Especialista em linguística [ETIM: <i>língua</i> + <i>-ista</i>](HOUAISS CONCISO, 2011, p.589)	LINGUISTA lin. guis. ta [ü] S especialista em estudo da linguagem e das línguas naturais: <i>O linguista apresentou sua teoria sobre a aquisição da linguagem.</i> (BORBA, 2011, p. 846)	

Quadro 4.3.1e. – Verbete Linguista_ século XXI

Sobre o Linguista também permanece o silenciamento de Profissional entre os sentidos construídos acerca dessa posição social. Com exceção de Aurélio (2010) que acrescenta às identificações a expressão genérica ‘pessoa que se dedica a /ou é versada em’, todos os dicionários referenciam Linguista como especialista. Assim como o Linguista, a racionalidade dicionarística delinea o perfil identitário do Historiador do seguinte modo:

• <i>Historiador</i>		
SÉCULO XXI		
Historiador (his.to.ri:a.dor) [ô] adj. sm. Que ou quem se especializou na ciência histórica; historiógrafo. *[De <i>historiar</i> + - <i>dor</i> .](BECHARA,2011,p.701)	HISTORIADOR □ adjetivo e substantivo masculino 1 que ou aquele que se especializou em ou que escreve sobre história ('ciência'); historiógrafo 2 que ou aquele que narra qualquer acontecimento 3 que ou quem conta histórias . (HOUAISS, 2009)	HISTORIADOR His.to.ri.a.dor \ô\ adj.s.m. 1 que(m) se especializou em ou que(m) escreve sobre a história ('ciência'); historiógrafo 2 que(m) narra um acontecimento ou conta histórias [ETM: rad. do part. <i>Historiado</i> + - <i>dor</i>](HOUAISS CONCISSO, 2011, p.502)
HISTORIADOR his.to.ri.a.dor Sm pessoa que se dedica a escrever sobre a história. (BORBA, 2011, p.719)	HISTORIADOR (ô) [De <i>historiar</i> + - <i>dor</i> .] Substantivo masculino. 1. Especialista em história (1); historiógrafo. 2. Aquele que historia ou narra um fato ou acontecimento. (AURÉLIO, 2010)	Historiador (his.to.ri:a.dor) [ó] sm. 1 Pessoa que é especialista em história (2); HISTORIÓGRAFO 2 Aquele que conta ou narra um acontecimento [F.: <i>historiar</i> + - <i>dor</i> .(AULETE, 2011, p.750)

Quadro 4.3.1f – Verbetes Historiador_ século XXI

As sequências discursivas construídas acerca do Historiador ratificam o silenciamento da atribuição Profissional entre as especialidades de atuação do Professor. Há, como já constatamos em verbetes anteriores, a escolha de expressões genéricas como 'que/quem/aquele/ pessoa que se dedica a' (Borba, 2011), 'pessoa que é' (Aulete, 2011). No entanto, predomina a vinculação desse sujeito a um nível especializado de saber. Fato não observado nas sequências discursivas sobre Matemático, como analisamos abaixo:

• <i>Matemático</i>		
SÉCULO XXI		
MATEMÁTICO Ma.te.má.ti.co adj. 1 relativo à matemática 2 que tem a precisão da matemática (<i>certeza m.</i>) sm. 3 indivíduo especializado em matemática [ETIM: gr. <i>Mathematikós</i> , é, ón' que se dedica aos estudo das matemáticas']	MATEMÁTICO [Do gr. <i>mathematikós</i> , 'relativo à instrução', pelo lat. <i>mathematicu</i> .] Adjetivo. 1. Relativo à matemática. 2. Fig. Que tem a precisão rigorosa da matemática; rigoroso, exato, preciso: (...) Substantivo masculino.3. Aquele que é versado em	MATEMÁTICO □ adjetivo1relativo a matemática 2 que tem a precisão da matemática (..) □ substantivo masculino 3 indivíduo versado em matemática(...)(HOUAISS, 2009)

(HOUAISS CONCISO, 2011, p.619)	matemática. (AURÉLIO, 2010)	
MATEMÁTICO ma.te.má.ti.co Sm 1 pessoa versada em matemática: (...) Adj. 2 de ou relativo à Matemática: (...) 3 que tem a precisão rigorosa da matemática(...).(BORBA, 2011, p.894-895)	Matemático (ma.te.má.ti.co) a. 1 Ref. a matemática (problema <u>matemático</u>) 2 Fig. Que se reveste de rigorosa exatidão (‘revisão <u>matemática</u>) 3 Lógico, certo (...) sm. 4 Pessoa que tem conhecimento seguro de matemática [F.: Do gr. <i>Mathematikós,e,on.</i>] (AULETE, 2011, p.903)	Matemático (ma.te.má.ti.co) adj. 1 Referente à matemática. 2 Fig. Com precisão e rigor; preciso. sm. 3 Especialista em matemática. [Do lat. <i>Mathmaticus, a, um</i> (este do gr. <i>Mathematikós, é, ón.</i>)](BECHARA, 2001, p. 815)

Quadro 4.3.1g – Verbetes Matemático_ século XXI

Nenhum dos dicionários referencia Matemático como Profissional. Diferentemente das demais especialidades, apenas dois (02) dicionários vincula Matemático a especialista:

‘indivíduo especializado em’ (Houaiss conciso, 2009)
‘especialista em’ (Bechara, 2011).

Quadro 4.3.1gg – Identificação especializada do verbete Matemático_ século XXI

Nos demais dicionários, há o predomínio de expressões genéricas:

‘aquele que é versado em’ (Aurélio, 2010)
‘pessoa versada em’ (Borba, 2011)
‘pessoa que tem conhecimento seguro de’ (Aulete, 2011)

Quadro 4.3.1ggg – Identificação genérica do verbete Matemático_ século XXI

tanto na referenciação a Matemático (aquele/pessoa) quanto na descrição de seu *fazer* (*versado em/ tem conhecimento seguro*). A racionalidade dicionarística veicula uma vontade de verdade acerca do Matemático como sujeito que tem domínio de determinado saber sem necessariamente está relacionado a um processo formativo institucional. Com uma inserção de sentidos ainda não construídos nas sequências discursivas analisadas, o perfil identitário de Pedagoga é traçado da seguinte maneira:

• <i>Pedagoga</i>
SÉCULO XXI

PEDAGOGISTA □ adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros 1 que ou quem é especialista em pedagogia 2 diz-se de ou divulgador de temas pedagógicos (HOUAISS, 2009).	Pedagoga (pe.da.go.gis.ta) s2g. 1 Pessoa versada em pedagogia; teórico da educação: (...) 2 Indivíduo que pesquisa ou divulga temas relacionados à pedagogia [F.: <i>pedagogismo</i> + -ista.] (AULETE, 2011, p.1042)
PEDAGOGISTA [De <i>pedagogia</i> + -ista.] Substantivo de dois gêneros. 1. Especialista em pedagogia. 2. Pesquisador e divulgador de assuntos de educação e ensino. (AURÉLIO, 2010)	PEDAGOGISTA pe.da.go.gis.ta S especialista em pedagogia: (...) (BORBA, 2011, p.1044)

Quadro 4.3.1h – Verbetes Pedagoga_ século XXI

Não há referência a Pedagoga como Profissional em nenhum dos dicionários nos quais constam esse léxico, pois Houaiss conciso e Bechara, 2011 não apresentam essa nomenclatura. Similarmente aos demais verbetes, Pedagoga é vinculado a um domínio do saber de nível especializado (Houaiss, 2009; Aurélio, 2010, Borba, 2011). Contudo, constrói-se o perfil identitário atrelado a um fazer peculiar ao âmbito científico, mencionando a atividade de pesquisa e/ou divulgação dos temas da área da Educação. Nessa perspectiva, o sujeito é identificado como ‘pesquisador’, ‘divulgador’ dos temas da área, ‘teórico’ da educação’ (Aulete, 2011; Aurélio, 2010; Houaiss, 2009), não se restringindo apenas a expressões genéricas.

Até o momento, Pedagoga é o primeiro, entre os verbetes de especialidades de atuação do Professor, em que o fazer está relacionado explicitamente ao ensino: ‘Pesquisador e divulgador de assuntos de educação e ensino’ (Aurélio, 2010). Todavia, vale ressaltar que essa menção é feita em apenas um dos dicionários, e o ensino é apenas um dos temas focalizados pelo seu fazer de ‘pesquisador ou divulgador’. Veicula-se, assim, uma vontade de verdade de que esse sujeito desempenha a atividade de pesquisa e divulgação científica, e não necessariamente o ato de ensinar.

Enquanto que Pedagoga quase não é associado ao ensino, as sequências discursivas, abaixo, acerca do Pedagogo, apresentam efeitos de sentido relacionados ao ato de ensinar.

• Pedagogogo		
SÉCULO XXI		
PEDAGOGO □ substantivo masculino 1Diacronismo: antigo. escravo que acompanhava as crianças à escola 2pessoa que emprega a pedagogia, que ensina; mestre, professor 3aquele que tem a prática de ensinar 4Uso: informal, pejorativo. pessoa que julga ter o que ensinar a todos (HOUAISS, 2009).		PEDAGOGO (ô) [Do gr. <i>paidagogós</i>, pelo lat. <i>paedagogus</i>.] Substantivo masculino. 1. Aquele que aplica a pedagogia, que ensina; professor, mestre, preceptor. 2. Prático da educação e do ensino. 3. Fam. Aquele que se julga com o direito de censurar os outros. (AURÉLIO, 2010)
Pedagogogo (pe.da.go.go) [ô] sm. 1 Quem se formou em pedagogia. 2 Professor, mestre. [Do lat. <i>Paedagogus</i>, i (este do gr. <i>Paidagogós</i>, aû.) (BECHARA, 2011, p.907)	PEDAGOGO pe-da-go-go Sm quem aplica a Pedagogia; professor, mestre: <i>Logo se via que ele era mais um pedagogogo do que um magistrado.</i> (BORBA, 2011, p.1044)	PEDAGOGO Pe.da.go.go \o\ sm. 1 o especialista em pedagogia 2 professor [ETIM: gr. <i>Paidagôgós</i>, oû' escravo encarregado de conduzir as crianças à escola'] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.709)
Pedagogogo (pe.da.go.go) [ô] sm. 1 Pessoa formada em pedagogia 2 Pessoa que se dedica à pedagogia, à educação e seus princípios; MESTRE; PROFESSOR 3 Antq. Preceptor de crianças ou escravo que as conduza à escola 4 Pop. Pej. Pessoa que julga ter o direito de repreender os outros [F.: <i>lingu(a)</i> + -ista.] (AULETE, 2011, p.1042)		

Quadro 4.3.1hh – Verbetes Pedagogogo_ século XXI

Não há vinculação do Pedagogogo como Profissional. Geralmente a referenciação é feita por expressões genéricas (pessoa, aquele, quem), as quais têm sentidos especificados por orações adjetivas sinalizadoras de uma formação: ‘quem se formou em ’ (Houaiss, 2009); ‘pessoa formada em’ (Aulete, 2011). Apenas no Houaiss conciso (2011), Pedagogogo é referenciado como ‘o especialista em’. Tal enunciado, ao utilizar o artigo definido ‘o’, veicula a seguinte vontade de verdade: a Pedagogia é uma área de atuação que requer um nível especializado de saber, e só o especialista pode ser considerado Pedagogogo. Todavia, há uma genericidade em relação à descrição do *fazer* do Pedagogogo, como podemos observar nos enunciados, abaixo:

‘pessoa que emprega a pedagogia’ (Houaiss, 2009)
‘aquele que aplica a pedagogia’ (Aurélio, 2010)
‘pessoa que se dedica à pedagogia, à educação e seus princípios’ (Aulete, 2011)

Quadro 4.3.1hhh – Identificação do *fazer* do Pedagogogo_ século XXI

As escolhas lexicais ‘emprega’, ‘aplica’ e ‘se dedica’ não veiculam, com precisão, que ‘fazer’ é desempenhado pelo Pedagogo. Parece-nos basicamente sinalizar um ato de executar (empregar/ aplicar) e uma atitude de entrega/devolução (se dedicar). Já os efeitos de sentido construídos, em Aurélio (2010) e Houaiss (2009), veiculam vontades de verdade que constroem um perfil identitário de Pedagogo, predominantemente, vinculado ao ensino: ‘que ensina/ a prática de ensinar’ (HOUAISS); ‘que ensina/ prática do ensino’ (Aurélio).

Além disso, é identificado como Professor (Houaiss, 2009; Aulete, Bechara, Borba, 2011), sendo materializado, em caixa alta ‘PROFESSOR’, no Aulete (2011), efeito de sentido ainda não mencionado, na materialidade discursiva dos demais verbetes, inclusive, na do Pedagogista. Outra identificação comum, na maioria dos dicionários, é a de ‘mestre’. Aulete (2011) destaca ‘MESTRE’ em caixa alta. E apenas o Houaiss conciso (2011) não faz essa referenciação. Essas identificações constroem uma rede de sentidos (Pedagogo – Professor – Mestre) com uma vontade de verdade que equipara essas posições sociais numa relação sinonímica.

Um efeito de sentido peculiar, materializado por alguns dicionários, é o que referencia Pedagogo a um escravo que conduzia as crianças à escola (Houaiss, 2009; Houaiss conciso, 2011; Aulete, 2011). Tal efeito de sentido remonta à Antiguidade Clássica da Grécia, quando as crianças eram levadas aos ambientes de estudo pelo *paidagogós*. Embora seja uma remissão a um período histórico da Antiguidade, e tenhamos o cuidado em não enveredar por um gesto interpretativo anacrônico, vale salientar que a repercussão do sistema escravocrata grego, não difere radicalmente dos efeitos pejorativos e de degradação social que a escravidão ocasiona na vida dos subjugados de uma época histórica como a nossa.

A vinculação do léxico Pedagogo a um histórico etimológico que o identifica como escravo - como ‘aquele que trabalha em excesso e vive para o trabalho’ (Houaiss, 2009), alheio a condições de lazer e qualidade de vida -, não são tão discrepantes dos reclames sócio-econômicos e sociais dos que atuam na área em pleno século XXI. É fato que não se trata mais de escravidão, enquanto um sistema institucionalizado nos moldes ocorridos no mundo antigo, quando, entre outras funções, conduzia-se as crianças à escola. Trata-se da reincidente posição social degradada e degradante que ainda hoje parece ter ressonância no Pedagogo. Pois, feitas as devidas ressalvas sócio-históricas, arriscamos sinalizar que o principal diferencial está no fato de que não se atua mais no lado externo do meio escolar (conduzindo a criança, por um caminho, que a levará à

escola), mas se passou a atuar no lado interno da escola (conduzindo a criança/o jovem/o adulto, por um caminho, que os levarão ao exercício pleno da cidadania).

Feita essa discussão acerca do perfil identitário traçado para o Pedagogo, passemos à análise do Químico.

• Químico	
SÉCULO XXI	
QUÍMICO Quí.mi.co adj. 1 que se faz conforme as leis da química (<i>elemento q.</i>) s.m. 2 aquele que se dedica ao estudo da química [ETIm: rad. do ár. (<i>al</i>) <i>kimia</i> 'pedra filosofal, daí, alquimia' + -ico] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.783)	QUÍMICO Químico (quí.mi.co) adj. 1 Referente à química ou que concerne às suas leis. sm. 2 Quem é especialista em química. [Do rad. do ár. (<i>al</i>) <i>kimia</i> (= 'alquimia') + <i>ico</i> ³ ,] (BECHARA, 2011, p.975)
QUÍMICO quí.mi.co Adj 1 referente à química: (...) 2 que se obtém por meio da Química: (...) 3 relativo a produtos que se obtém por meio da Química: (...) 4 que se realiza por meio de combinação ou reação entre as substâncias: (...) 5 que é especialista em Química: <i>Lana é uma competente engenheira química.</i> 6 diz-se de guerra em que se empregam substâncias tóxicas Sm 7 pessoa especialista em Química: <i>O químico era especialista em cerâmica.</i> (BORBA, 2011, p.1160)	

Quadro 4.3.1i – Verbetes Químico_ século XXI

Não há menção a Profissional em nenhum dos verbetes. Para referência a Químico, são utilizadas expressões genéricas (aquele, quem, que). Enquanto que Borba e Bechara (2011) especificam o léxico (quem, que, pessoa), vinculando-o à atribuição especialista; Houaiss conciso (2011) acentua o distanciamento da ordem do Profissional (aquele que se dedica ao estudo da química). Vejamos, por fim, o efeito de sentido gerado pela racionalidade dicionarística acerca do Sociologista e Sociólogo.

• Sociologista		
SÉCULO XXI		
Sociologista (so.ci:o.lo.gis.ta) s2g. 1 O mesmo que <i>sociólogo</i> a2g. 2 Ref. a sociologismo (viés <u>sociologista</u>) [F.: <i>sociologia</i> + - <i>ista</i> .] (AULETE, 2011, p.1275)	SOCIOLOGISTA so.ci.o.lo.gis.ta Adj. 1 relativo a ou próprio do sociologismo: (...). S. 2 quem é adepto do sociologismo: (...) (BORBA, 2011, p.1299)	Sociologista = não tem (Houaiss conciso e Bechara, 2011; Houaiss, 2009; Aurélio, 2010)

Quadro 4.3.1j – Verbetes Sociologista_ século XXI

Em relação ao Sociologista, não há menção a Profissional nem a sentidos que identifiquem o sujeito que atua como Professor da área da Sociologia. Apenas Aulete (2011) sinaliza outro vocábulo (‘sociólogo’), ao qual remete o sentido de Sociologista, numa relação sinonímica. Finalizando a escavação no âmbito dicionarístico, constatamos que Sociólogo, nas sequências discursivas abaixo, repete os moldes de construção de sentidos examinados até o momento. Em ambos, não há vinculação a Profissional e predomina a identificação dos sujeitos por léxicos genéricos (Indivíduo, Aquele).

• Sociólogo			
SÉCULO XXI			
SOCIÓLOGO [De <i>soci(o)</i> - + <i>-logo</i> .] Substantivo masculino. 1. Indivíduo dedicado ao estudo da sociologia.). (AURÉLIO, 2010)	SOCIÓLOGO □ substantivo masculino Rubrica: sociologia. 1 indivíduo que se dedica ao estudo da sociologia e/ou que faz pesquisas sociológicas 2 indivíduo formado em sociologia 3 autor de trabalhos sobre sociologia (HOUAISS, 2009)		
SOCIÓLOGO So.ci.ó.lo.go s.m. 1 indivíduo que se dedica ao estudo da sociologia e/ou que faz pesquisas sociológicas 2 indivíduo formado em sociologia [ETIM: <i>soci(o)</i> -+ <i>-logo</i> , adp. Do fr. <i>Sociologue</i> 'id.']. (HOUAISS CONCISSO, 2011, p.870)	Sociólogo (so.ci.ó.lo.go) sm 1 Soc. Aquele que se dedica ao estudo da sociologia 2 Aquele que se formou em sociologia (AULETE, 2011, p.1275)	Sociólogo = não tem (BECHARA, BORBA, 2011)	

Quadro 4.3.1jj – Verbete Sociólogo_ século XXI

Nos dez (10) verbetes da área de Línguas e Humanas e de Exatas e Biológicas não há menção a Profissional, identificando os sujeitos formados nas mais variadas áreas do conhecimento. Embora os sujeitos possam desempenhar a função do ensino no meio educacional, dos mais de 60 (sessenta) verbetes pesquisados, a referência a Professor e ao ofício de ensinar é feita apenas em *Pedagogo*: “Aquele (...) que ensina; professor, mestre, preceptor; Prático da educação e do ensino” (Aurélio, 2010); e sem referência a Profissional nem a Profissão. O sujeito Pedagogo é referenciado, não como Profissional da educação e do ensino, mas como prático. Formulação que sugere um efeito de sentido restrito a técnico e a executor de ações.

Em todos os verbetes é comum se referir aos sujeitos atuantes, em determinada área do conhecimento, por meio de expressões linguísticas mais genéricas, tais como pronome demonstrativo, relativo e substantivos comuns, descritos nos quadros, abaixo. Nesses quadros, apresentamos quantas especialidades do Professor se utilizam de determinada expressão linguística, e o número de ocorrências dessa expressão nas sequências discursivas de cada especialidade. Vejamos as expressões mais genéricas:

Que (06 especialidades)	Biologista/ Filósofo (08) / Historiador (03) / Matemático/ Pedagogista/ Químico
Quem (06 especialidades)	Biologista/ Filósofo (06) / Historiador (02) / Pedagogista/ Pedagogo (02) / Químico
Indivíduo (07 especialidades)	Biólogo (02) / Físico/ Geógrafo/ Matemático (02) / Pedagogista/ Químico/ Sociólogo (04).
Aquele (06 especialidades)	Filósofo/ Geógrafo/ Historiador (04) / Pedagogo (02) / Químico (02) / Sociólogo (02).
Pessoa (07 especialidades)	Filósofo/ Linguísta (02) / Historiador/ Matemático (02) / Pedagogista, Pedagogo (04) / Químico.

Quadro 4.3.1A – Expressões linguísticas genéricas sobre o Professor

e menos genéricas como:

Especialista (10 especialidades)	Biologista, Biólogo/ Físico/ Geógrafo/ Linguista/ Historiador/ Matemático/ Pedagogista/Pedagogo/ Químico.
Pesquisador e divulgador'	Pedagogista
Prático, Teórico'	Pedagogo
Prático da educação e do ensino	Pedagogo
Professor	Pedagogo (06)
Autor de trabalho	Sociólogo
Cientista	Físico

Quadro 4.3.1AA - Expressões linguísticas menos genéricas sobre o Professor

Com exceção de Sociólogo, Físico e, especialmente, Pedagogo que são identificados por léxicos, cujos efeitos de sentido dimensionam o modo de atuação dos sujeitos com uma maior precisão linguística (‘pesquisador, divulgador, prático, teórico, professor, autor, cientista), há o predomínio de identificações genéricas. As expressões linguísticas *que, quem, indivíduo, aquele, pessoa* possuem sentidos mais abrangentes, seguidas de sequências sintáticas adjetivas necessárias para constituição da referência.

No contexto dicionarístico, a utilização desses léxicos pressupõe certa estabilidade dos sentidos, configurando um suposto efeito de objetividade, neutralidade e verdade inquestionável para os sentidos. No entanto, a escolha de um léxico significa a não escolha de vários outros e, por isso, revela subjetividades, pois a utilização de uma expressão linguística significa também o silenciamento de outras possibilidades de sentido. Ao escolher os substantivos comuns *pessoa e indivíduo*, parte-se de um sentido abrangente, referenciando seres humanos de forma genérica. Já, quando seleciona o pronome demonstrativo *aquele* e os pronomes relativos *que, quem*, essa generalidade se amplia ainda mais, pois a rede de significação para esses léxicos não se restringe a seres humanos, estende-se a seres vivos ou não.

Para delimitação da amplitude dos sentidos dessas expressões, são utilizadas sequências discursivas adjetivas como:

• (...) que se especializou em Biologia;
• (...) que se dedica à Filosofia ou se formou nessa ciência;
• (...) que se dedica ao estudo e pesquisa dos fenômenos físicos;
• (...) que estuda ou se especializa em geografia;
• (...) versada no estudo das línguas
• (...) que se especializou em história
• (...) que aplica a pedagogia, que ensina
• (...) que se dedica ao estudo da química
• (...) dedicado ao estudo da sociologia, Que faz pesquisa sociológica
• (...) que tem conhecimento seguro da matemática/ pesquisa ou divulga temas relacionados à pedagogia;

Quadro 4.3.1B - Sequências discursivas adjetivas sobre o Professor

Tais sequências visam propiciar determinada particularidade aos sujeitos atuantes nas áreas de conhecimento mencionadas: ora focalizando as ações (aplica/ ensina/ dedica/ pesquisa/ divulga/ especializou-se/ formou-se/ dedica-se), ora a conduta (versada (o)/ dedicado) desempenhadas por eles. Essas ações e conduta não estão atreladas a uma descrição pormenorizada de uma formação Profissional, apenas descrevem sujeitos e suas respectivas áreas e atividades, as quais são geralmente materializadas por construções sintáticas, como:

• (...) ‘formado em’ – Sociólogo, Pedagogo, Físico, Filosofia, Biólogo e Biologista
• (...) ‘versado em’ – Matemático/ Linguista/ Pedagogista/ Químico
• (...) ‘se dedica a’ – Historiador / Linguista/ Filósofo/ Pedagogo/ Químico/ Sociólogo

Quadro 4.3.1BB – Construções sintáticas sobre o *fazer* do Professor

Os sujeitos dessas áreas do conhecimento são, basicamente, identificados pela área da qual faz parte e por seu fazer, não pela formação que o respalda a exercer esse fazer.

Nos dez (10) verbetes, há o uso da expressão *especialista*. Poderíamos supor ser uma expressão que referencia uma formação Profissional do nível da pós-graduação Especialização. Entretanto, não há outros indícios linguísticos, nas sequências discursivas dos verbetes, que confirmem essa suposição. Ao consultar os sentidos possíveis para *especialização*, verificamos as seguintes formulações:

Especialização
➤ Pessoa que se consagra com particular interesse e cuidado a certo estudo. 2. Pessoa que se dedica a um ramo de sua profissão. 3. Pessoa que tem habilidade ou prática especial em determinada coisa. 4. Conhecedor, perito (AURÉLIO, 2010).
➤ 1 ação, processo ou efeito de especializar(-se) 2 atividade, profissão, ramo do conhecimento que uma pessoa domina <e. em <i>agronomia</i> > 3 bio adaptação de um organismo às condições de um determinado ambiente 4 bio modificação ou conjunto de modificações anatômicas na estrutura de um órgão, para adaptá-lo a uma função particular no organismo 5 soc formação de grupos diferenciados na sociedade através da divisão do trabalho □ etim <i>especializar</i> + -ção. (HOUAISS, 2009)

Quadro 4.3.1C – Verbetes Especialização _século XXI

Como se pode constatar, não é atribuída, ao sujeito *especialista*, a qualificação Profissional. Além disso, a sequência discursiva do verbete é constituída por expressões linguísticas, cujo efeito de sentido é o da imprecisão (*particular interesse/ cuidado a certo estudo/ habilidade ou prática especial em determinada coisa*). Vale salientar que, embora

vincule esse sujeito a uma profissão, não há menção a uma formação universitária que o posicione na ordem do discurso, como Profissional.

Os sentidos, que se sobressaem, têm um efeito intrínseco, como se fosse inerente ao sujeito, como se o sujeito adquirisse a posição de especialista, devido a uma peculiaridade pessoal, independente de uma formação institucionalizada de reconhecimento intelectual, científico e social, como a universidade. Tal peculiaridade se configura em um perfil de sujeito “com particular interesse e cuidado a certo estudo/ com habilidade ou prática especial em determinada coisa” (Aurélio, 2010), e não como consequência de um processo de aprendizagem por uma instituição formadora da qual emana uma posição social e um reconhecimento intelectual.

Aliada a essa reflexão sobre os sentidos atribuídos a ‘especialista’, a expressão ‘versado em’ também acentua a identificação do sujeito especialista com uma dimensão técnica e operacional, pois, dentre os sentidos atribuídos a ‘versado’, estão: adestrado, perito, experimentado etc., vocábulos estreitamente relacionados ao sentido de treinamento. O adestramento funciona com estímulo e resposta, sem uma dimensão reflexiva exigida para se efetivar esse processo. Perito, por sua vez, relaciona-se a um fazer metucioso, um fazer experiente, hábil, especializado em determinado ramo de atividade ou assunto; e “diz-se de ou técnico nomeado pelo juiz ou pelas partes para que opine sobre questões que lhe são submetidas em determinado processo” (Houaiss, 2009). Como as demais expressões, há um estreito vínculo de sentido entre o perito e uma dimensão técnico-operacional, sem menção a uma formação científica.

Com exceção do Pedagogo, nas sequências discursivas dos demais verbetes, não há menção à atuação na área educacional e persiste a referenciação dos sujeitos por meio de escolhas linguísticas distanciadas do qualificativo Profissional. Até o momento, na materialidade linguística de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa do séc. XXI, há um silenciamento da função Professor e do reconhecimento Profissional dos sujeitos atuantes em áreas do conhecimento que são objetos de ensino na escola.

Para verticalização de nossa análise, convém uma escavação na racionalidade dicionarística que traga à luz efeitos de sentido sobre especificidades do ‘fazer’ do Professor, concernentes ao âmbito institucional de formação e ao exercício do seu trabalho. Trata-se de uma análise dos efeitos de sentido atribuídos à Docência, Licenciatura, ao Magistério, Ministar, Ensino, Ensinar e Lecionar em pleno século XXI.

4.3.2 Docência, Licenciatura, Magistério, Ministar, Ensino, Ensinar e Lecionar

Vejamos se a racionalidade dicionarística constrói sentidos acerca do ‘fazer’ do Professor, posicionando-o em um lugar social da ordem do Profissional.

• <i>Docência</i>	
SÉCULO XXI	
Docência (do.cên.ci:a) sf.1 Ação de Ensinar; magistério. 2 Qualidade de docente. [cf.: <i>discência</i>] [Voc. deduz. de <i>docente</i> .](BECHARA, 2011, p. 536)	Docência (do.cên.ci:a) sf. 1 Qualidade de Docente [Cf. <i>discência</i> .] 2 O exercício de ensino, do magistério [F.: Do rad. <i>doc</i> -(Do v.lat. <i>docere</i> ‘ensinar’) – ência.]) (AULETE, 2011, p. 512)
Docência (do.cên.ci:a) sf. 1 Qualidade de Docente [Cf. <i>discência</i> .] 2 O exercício de ensino, do magistério [F.: Do rad. <i>doc</i> -(Do v.lat. <i>docere</i> ‘ensinar’) – ência.]) (AULETE, 2011, p. 512)	DOCÊNCIA do.cên.ci:a Sf exercício do magistério; ensino: <i>Os requisitos para a docência são o conhecimento do assunto e a capacidade didática</i> (BORBA, 2011, p.451)
Docência s.f. 1 exercício do magistério 2 qualidade de quem é docente * cf. <i>discência</i> [ETIM: rad. do v. lat. <i>docere</i> ‘ ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender’ sob a f. <i>doc</i> + -ência) (HOUAISS CONCISSO, 2011, p.314)	

Quadro 4.3.2a – Verbetes Docência_ século XXI

Sobre o léxico Docência não há sequências discursivas que acrescentem efeitos explicativos atrelados a uma Profissão ou a um Profissional. A racionalidade dicionarística apresenta expressões cujos efeitos de sentido detêm-se no ‘fazer’ do Professor. É materializada uma circularidade de sentidos (docência – ensino – magistério – docente), não constituindo uma definição, mas apenas uma remissão a outras palavras. Prossigamos a análise das sequências discursivas relativas à Licenciatura.

• <i>Licenciatura</i>		
SÉCULO XXI		
LICENCIATURA Li.cen.ci.a.tu.ra s.f. grau universitário que dá direito a	Licenciatura (li.cen.ci:a.tu.ra) sf. Bras. Grau universitário que permite o	Licenciatura (li.cen.ci:a.tu.ra) Bras. Sf.1 Grau universitário que

lecionar para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio; licenciamento [ETIM: <i>licenciado</i> sob a f. rad. <i>licenciat-</i> + <i>-ura</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 586)	exercício do magistério. [de <i>licenciar</i> + <i>-tura</i> .](BECHARA, 2011, p. 782)	faculta o magistério no ensino médio 2 Ato de conferir esse grau 3 Licenciamento [F.: <i>licenciar</i> + <i>-tura</i> .](AULETE, 2011, p. 855)
LICENCIATURA li.cen.ci.a.tu.ra St grau universitário de professores do ensino médio: <i>O governo criou cursos de licenciatura curta</i> , (BORBA, 2011, p. 843)		

Quadro 4.3.2b – Verbetes Licenciatura_ século XXI

Diferentemente dos efeitos de sentido delineados para Docência, os relativos a Licenciatura são materializados de modo mais detalhado, predominando sequências explicativas. Prevalece o efeito de verdade de que a atuação no magistério é condicionada basicamente por duas ações: uma delas, seria ‘conseguir’ um direito, ou seja, o grau universitário para poder lecionar (‘grau universitário *que dá direito a lecionar*’ - Houaiss conciso, 2011); e a outra ação seria ‘conseguir’ uma permissão/faculdade para exercer o magistério (‘que permite/faculta o exercício do magistério’ - Bechara, Aulete 2011)).

A materialidade linguística desses enunciados constrói um efeito de verdade que institui Licenciatura como um ‘grau universitário que dá direito a’; e ‘lecionar’, como um direito. A utilização da expressão ‘dá direito a’ leva-nos a uma reflexão acerca do efeito que o léxico ‘direito’ constrói naquela sequência discursiva. Considerando o sentido de ‘direito’ como “aquilo que é facultado a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos por força de leis ou dos costumes” (Houaiss, 2009), é possível a veiculação de uma vontade de verdade sobre o ‘lecionar’ como uma função estabelecida por força de lei ou por força dos costumes. A primeira possibilidade de sentido (uma função estabelecida por força de lei) sugere, ao ato de lecionar, um efeito de legalidade, regulamentação, oficialidade; a segunda (uma função estabelecida por força dos costumes), sugere que o exercício do magistério pode ser efetuado, não por uma formação institucional habilitadora, mas por força do hábito, da prática frequente.

Em Houaiss conciso, Bechara e Aulete, não há menção ao sujeito ‘obtentor’ do grau universitário em questão. O foco está, na Licenciatura, como um meio de ‘obtenção’ de um direito, de uma permissão/faculdade; e no objeto a que esse direito/ permissão se refere – exercer o magistério ou, mais detalhadamente, *lecionar para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio*. Distanciando-se dessa perspectiva de construção dos sentidos, Borba (2011), em *grau universitário de professores do ensino médio*,

materializa um efeito de posse, construído pela preposição ‘de’. Nessa perspectiva, posiciona ‘professores do ensino médio’ como possuidores da Licenciatura. Ou seja, como parte inerente daquele grau universitário, e não, como Profissionais, habilitados para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e médio, por exemplo.

Vejamos, a seguir, a materialidade discursiva de Magistério, mais um verbete vinculado ao âmbito institucional de trabalho do Professor.

• <i>Magistério</i>	
SÉCULO XXI	
Magistério (ma.gis.té.ri:o) sm. 1 <i>Ped.</i> Cargo ou atividade de professor; DOCÊNCIA; <i>habilitar-se ao <u>magistério</u></i>. 2 O exercício desse trabalho; ENSINO; PROFESSORADO: <i>Exerceu o <u>magistério</u> até se aposentar</i>. 3 o conjunto ou a classe dos professores; corpo docente: <i>O governo anunciou aumento para o <u>magistério</u></i>. 4 <i>Farm.</i> Denominação dada pelos alquimistas a certos minerais compostos, esp. Os de virtudes milagrosas(magistério de bismuto, magistério de enxofre)[Do Lat. <i>magisterium</i>, <i>ii.</i>] (AULETE, 2011, p. 878)	
Magistério (ma.gis.té.ri:o) sm. 1 Ofício de professor. 2 A prática desse ofício; ensino. 3 A classe dos professores. [Do lat. <i>magisterium</i>, <i>ii.</i>] (BECHARA, 2011, p. 800)	MAGISTÉRIO Ma.gis.té.rio <i>s.m.</i> 1 cargo ou ofício de professor 2 o exercício desse cargo ou ofício 3 classe de professores [ETIM: lat. <i>magisterium</i>, <i>ii</i> dignidade, ofício de chefe; meio de curar, tratamento’](HOUAISS CONCISO, 2011, p.602)
MAGISTÉRIO ma.gis.té.ri.o Sm {Ab} 1 exercício do cargo de professor; ensino: <i>Há professores que nunca tiveram vocação para o <u>magistério</u></i> 2 na Igreja Católica, o ensino ligado ao episcopado ou ao Supremo Pontificado {Co} 3 a classe dos professores; professorado: <i>O <u>magistério</u> compareceu em peso à cerimônia de posse do novo ministro da Educação</i>. (BORBA, 2011, p.867)	

Quadro 4.3.2c – Verbetes Magistério_século XXI

Mais uma vez, o efeito de circularidade dos sentidos é materializado no léxico Magistério (cargo/atividade de professor – exercício do ensino – professorado – classe dos professores – ofício de professor – prática do ofício do professor), com destaques, em caixa alta, dos termos DOCÊNCIA, ENSINO, PROFESSORADO. Não há sequências discursivas que acrescentem sentidos da ordem da Profissão e do Profissional.

Uma vontade de verdade construída acerca de Magistério é a de uma coletividade (docência/professorado/conjunto/classe) ou a de um cargo, exercício, ofício, uma atividade, uma prática, especificados, em alguns casos, por um adjunto adnominal (de

professor). Constrói-se um efeito de verdade que vincula Magistério, basicamente, a um agrupamento e ao fazer do Professor (ensino, exercício, prática).

Analisemos, a seguir, sequências discursivas que versam sobre as expressões *Ministrar*, *Ensino*, *Ensinar* e *Lecionar*, vinculadas ao exercício do trabalho do Professor.

• <i>Ministrar</i>	
SÉCULO XXI	
Ministrar (mi.nis.trar) v. 1 Dar, fornecer, proporcionar [td. <i>ministrar</i> informações.] [tdi. +a: <i>Ministrar</i> ajuda aos necessitados.] 2 Administrar, aplicar (tratamento, remédio, injeção) [td. +a: <i>Ministrar</i> remédios <i>ao</i> enfermo.] 3 Administrar; conferir (qualquer sacramento religioso) [td.: <i>Ministrar</i> a extrema unção.] [tdi. +a: <i>Ministrar</i> a extrema unção <i>ao</i> moribundo.] 4 Dar (aula, curso etc.) [td.: <i>Ministrava</i> filosofia.] [tdi. +a: <i>Ministrava</i> filosofia <i>aos</i> alunos.] 5 Servir de inspiração [td. +a: <i>O</i> acontecimento <i>ministrou</i> um poema <i>ao</i> rapaz.] [>1 <i>ministrar</i>] [F.: Do v.lat. <i>ministrare</i>. Hom./Par.: <i>ministra</i>(fl.), <i>ministra</i>(sf.); <i>ministras</i>(fl.), <i>ministras</i> (pl. do sf.); <i>ministro</i> (fl.), <i>ministro</i>(sm.).] (AULETE, 2011, p. 929)	
Ministrar (ministrar) v. td. tdi. 1 Dar, fornecer. * <i>Ministrou</i> informações (ao diretor). tdi. 2 Aplicar, administrar. <i>Ministrou-lhe</i> um calmante. td. tdi. 3 Dar. Aplicar. * <i>Ministrar</i> a bênçãos(aos fiéis).(BECHARA, 2011, p. 832)	MINISTRAR Mi.nis.trar v. {mod.1} <i>t.d. e t.d.i. 1</i> (prep.a) passar para o domínio de; dar, fornecer 2 (prep.a) determinar o uso de (líquido, remédio, tratamento etc.) [a pessoa ou animal]; administrar 3 (prep.a) efetuar (culto ou sacramento religioso) < <i>m.a extrema-unção (a um moribundo)</i> > 4 (prep. a) dar (aula, palestra, curso etc.) [a] [ETIM: lat. <i>ministro</i>, <i>as</i>, <i>ãvi</i>, <i>ãtum</i>, <i>ãre</i> ‘servir, fornecer, ajudar, dar atenção a, governar’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 637)
MINISTRAR mi.nis.trar Vt 1 dar; fornecer: <i>ministrar</i> informações aos turistas 2 aplicar, efetuar (sacramento religioso): <i>Chega o padre esbaforido para ministrar a extrema-unção ao agonizante. 3</i> transmitir; ensinar: <i>Mestre João ministrava gratuitamente seus ensinamentos aos alunos carentes</i> * Construções equivalente: Sua função é ministrar informações. O velho padre já não ministra mais batismo. O professor que se aposenta não fica impedido de ministrar aulas. (BORBA, 2011, p.923)	

Quadro 4.3.2d – Verbetes *Ministrar*_ século XXI

Aulete e Houaiss conciso (2011) vinculam *Ministrar* com o verbo ‘Dar’ seguido do objeto foco dessa ação - aula, curso. O verbo ‘Dar’, referenciando, na racionalidade dicionarística, uma das atividades do Professor, descaracteriza seu fazer a uma atividade remunerada. Bechara (2011) não vincula *Ministrar* a Professor nem ao seu fazer. Borba

(2011), por sua vez, referencia o léxico *Ministrar às ações* (transmitir/ ensinar) geralmente associadas ao fazer do Professor.

Chama-nos atenção o enunciado exemplificador *Mestre João ministrava gratuitamente seus ensinamentos aos alunos carentes* que focaliza o compromisso de um sujeito, solenemente identificado como ‘Mestre João’, em não cobrar recurso financeiro pelo seu trabalho a alunos necessitados. Todavia, pode sinalizar também que, aos não necessitados, havia de efetuar a cobrança. De todo modo, o efeito que prevalece é o de ser um trabalho que, em determinada circunstância, é desempenhada de forma gratuita. A identificação de João como mestre, suscitando um efeito solene de respeitabilidade, está diretamente relacionada a um fazer que não é exclusivamente a de ministrar ensinamentos, mas a de ministrá-los gratuitamente.

Consideramos a escolha desse exemplo um indício de governamentalidade, em meio a discussão social e histórica, sobre o trabalho do Professor e da obtenção de benefícios financeiros resultantes de seu fazer. Tal exemplo parece distanciar o Professor da ordem do Profissional, e situá-lo na ordem da caridade. Passemos à análise das sequências do verbete *Ensino*, para análise de sua vinculação a ordem do Profissional.

• <i>Ensino</i>
SÉCULO XXI
Ensino (en.sí.no.) sm. 1 Ação ou efeito de ensinar. 2 Conjunto de métodos usados para ensinar. Ensino Fundamental O que é obrigatório no Brasil de 1ª à 9ª série. Ensino Médio O que é dado no Brasil da 1ª à 3ª série após o ensino fundamental. Ensino superior O que é dado nas universidades ou à distância. [Dev. <i>De ensinar</i>] (BECHARA, 2011, p. 573)
Ensino (en.si.no) sm. 1 Ação, resultado ou processo de ensinar, de transmitir conhecimentos 2 O conjunto de métodos e técnicas utilizados nesse processo 3 Professorado, magistério 4 O mesmo que <i>educação</i> [JF.: Dev. <i>De ensinar</i>]~a distância Sistema educacional no qual há proximidade física entre educador e educando, realizando-se pro programas de rádio e televisão, por correspondência postal etc.; teleeducação ~de primeiro grau <i>Pedag.</i> Antiga denominação de período escolar de ensino que, no Brasil, passou a ser designado como <i>ensino fundamental</i>, e que compreende, em ambos os casos, do 1º ano ao 9º ano [] (AULETE, 2011, p. 562)tb. apenas <i>Primeiro Grau</i>. Cf.: <i>Ensino Fundamental</i>.]~de segundo grau <i>Pedag.</i> Antiga denominação de período escolar de ensino que, no Brasil, passou a ser designado como <i>ensino médio</i>, e que compreende, em ambos casos, da 1ª série à 3ª série; seguia-se ao ensino de primeiro grau (hoje <i>ensino fundamental</i>) e habilitava para ingresso em curso superior [Tb. apenas <i>segundo grau</i>. Cf.: <i>Ensino médio</i>.] ~fundamental <i>Pedag.</i> O primeiro período de ensino escolar (anteriormente de nominado de <i>primeiro grau</i>), ministrado no Brasil em nove anos, e dividido em dosis ciclos: o primeiro, do 1º ano ao 5º ano (antigo ensino primário), e o segundo, do 6ºano ao 9º ano (antigo ensino secundário, ou ginasial) ~médio O período de ensino escolar que se segue ao fundamental (anteriormente denominado de <i>segundo grau</i>),

portanto ministrado no Brasil aos alunos a partir do 9º ano do ensino fundamental, durante três anos letivos (1ª série à 3ª série) ~**primário** *Pedag.* Antiga denominação de período de ensino que correspondia ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª série à 4ª série) ~**secundário** *Pedag.* Antiga denominação de período de ensino que correspondia ao segundo ciclo do ensino fundamental (5ª série à 8ª série) ~**superior** Ensino em nível universitário, ministrado em faculdades, escolas superiores e universidades ~**supletivo** Modalidade de ensino criada no Brasil para suprir escolarização regular aos adolescentes (acima de 18 anos de idade) e adultos que não a tenham completado, ou a aperfeiçoá-la e atualizá-la nos que a tenham completado mas necessitem de reforço; é ministrado em salas de aula ou por meio de ensino à distância, e se conclui com a prestação de exames correspondentes aos de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio [Tb. apenas *supletivo*]. (AULETE, 2011, p.562)

ENSINO **En.si.no** s.m. **1** transferência de conhecimentos; instrução <estabelecimento de e.> **2.** conjunto dos sistemas adequados e necessários a essa transferência <reforma do e. > **3.** conjunto de métodos e estratégias us. nessa transmissão <e. tradicional> **4** transmissão dos princípios da vida em sociedade; educação **5** lição, experiência, ensinamento <que isso lhe sirva de e.> **6** ofício de professor, magistério <o e. é sua vocação> [ETIM: regr. de ensinar] * **e.fundamental** loc. subst. β ensino (anteriormente denominado *ensino de primeiro grau*) ministrado ger. em dois ciclos, a partir de 2006, de nove anos: o primeiro ciclo, do primeiro ao quinto ano (anteriormente denominado *ensino primário*), e o segundo, do sexto ao nono ano (anteriormente denominado *ensino de ginásio*) * **e. médio** loc. subst. β período de três anos subsequentes ao ensino fundamental (anteriormente denominado de *ensino de segundo grau*) * **e. superior** loc. subst. curso universitário; graduação * **e. supletivo** loc. subst.. curso compacto para suprir escolaridade incompleta de adultos (HOUAISS CONCISO, 2011, p.358)

ENSINO COMERCIAL en.si.no co.mer.ci.al **Sm** antigo curso destinado à formação de contadores e auxiliares de contabilidade./ **ENSINO DE PRIMEIRO GRAU** en.si.no de pri.mei.ro. grau **Sm** ensino fundamental./ **ENSINO DE SEGUNDO GRAU** en.si.no de se.gun.do grau **Sm** ensino médio. / **ENSINO** en.si.no **Sm** **1** transmissão de conhecimento sistemático ou informações: *um centro de ensino de línguas* **2** magistério; docência: *Naquele tempo, a instituição se voltava unicamente para o ensino.* **3** treinamento; adestramento: *A biografia do maestro está associada ao ensino da flauta.* **4** instrução; educação: *O coronel recebera seu ensino num mosteiro.* **5** lição; ensinamento: *os ensinamentos de Aristóteles sobre poesia* **6** metodologia de instrução ou educação: *alternativas para a reforma do ensino.*/ **ENSINO FUNDAMENTAL** en.si.no fun.da.men.tal **Sm** instrução ministrada nas oito primeiras séries escolares. * Até 1996, utiliza-se a denominação **ensino de primeiro grau.**/ **ENSINO MÉDIO** en.si.no mé.di.o **Sm** instrução destinada à formação do adolescente, ministrada em três ou quatro séries, em prosseguimento ao ensino fundamental. * Até 1996, utilizava-se a denominação **ensino de segundo grau.** (BORBA, 2011, p. 503)

Quadro 4.3.2e – Verbetes Ensino_ século XXI

Não há menção ao sujeito atuante, no âmbito do Ensino, nos níveis fundamental, médio e superior. Nem menção à ordem da Profissão e do Profissional. Há um vasto arcabouço de sentidos acerca do léxico ‘Ensino’, focando os vários âmbitos do ensino e as mudanças ocorridas nas denominações do período escolar brasileiro (como 2º grau, primário etc.). No entanto, há ainda desatualizações, quanto à nomenclatura dos anos

escolares que não são mais identificados por séries (1ª a 9ª série - Bechara, 2011) do ensino fundamental, mas por anos (1º ao 9º ano do ensino fundamental; de 1º a 3º ano do ensino médio).

Aulete (2011) estabelece uma relação sinonímica entre os léxicos ‘professorado, magistério’ e o Ensino, sem referenciar um dos principais sujeitos desse âmbito da Educação. De modo similar, Houaiss conciso (2009) vincula Ensino ao ofício pertencente a Professor, ao magistério. Nessa perspectiva, o Professor é situado na ordem de executores e se veicula uma vontade de verdade reducionista sobre o ‘fazer’ do Professor, pois limita sua identificação a uma das ações do seu fazer pedagógico.

Antes e depois da ação do Ensino, o Professor precisa desenvolver uma série de outras ações essenciais: ler, analisar, separar, escolher, reorganizar, relacionar, didatizar conteúdos concernentes com os níveis (se infantil, fundamental, médio ou superior) e os anos (1º ao 9º ano; de 1º a 3º ano do ensino médio etc) do ensino. Superada essa etapa de ações, inicia-se a de ensinar, que não se caracteriza como uma ação unilateral similar a um comunicado. A ação de Ensino, mesmo, nas configurações mais tradicionais de transmissão de conhecimentos aos alunos, está cercada de outras ações cotidianas escolares (construir um ambiente favorável de organização, silêncio e interação em sala de aula; conquistar a atenção dos alunos; indicar e/ou redigir e/ ou oralizar o conteúdo, a atividade em sala ou para casa; explicá-los; corrigi-los; (re)pensar estratégias, caso os alunos não tenham feito a atividade prevista; registrar presenças, ausências comportamentos etc.).

São essas algumas das ações desempenhadas pelo Professor, tanto em horário e ambiente de trabalho, quanto em casa e em horários que deveriam ser de lazer. Tratam-se de ações desenvolvidas cotidianamente para que a materialização do Ensino seja efetuada, para que seja possível chegar a etapa de um dos afazeres do Professor que é o Ensino. Vejamos, por fim, as sequências discursivas acerca de Ensinar e Lecionar, verbos que estão diretamente relacionados ao Professor.

• <i>Ensinar e Lecionar</i>			
SÉCULO XXI			
ENSINAR En.si.nar v. [mod.1] <i>t.d.et.d.i</i> 1 (prep..a) passar conhecimentos	ENSINAR en.si.narf Vt. 1 dar aula de ; lecionar: <i>Nem sempre o professor ensinar</i>	Ensinar (en.si.nar) v. 1 Dar orientação ou educação a: EDUCAR; ORIENTAR [td.: I	

teóricos ou práticos sobre (algo) [a alguém] 2 (prep.a) tornar conhecimento, familiar a <a idade vai e, (-lhe) o valor da vida> 3 (prep.a) mostrar com precisão; indicar <ensinou(-lhes) o rumo a tomar> 4 (prep.a) treinar em (animal) [uma habilidade]; adestrar < e. cavalo (a saltar)> [ETIM: lat. * <i>insigno</i>, <i>ãvi</i>, <i>âtum</i>, <i>âre</i>, por <i>insignire</i> ‘ pôr um marca, distinguir, assinalar’] (HOUAISS CONCISO, 2011, p.358)	<i>inglês</i>. (...+ a) 2 ministrar conhecimento de; fazer saber: <i>Os integrantes do projeto de dança vão ensinar capoeira aos italianos.</i> 3 indicar; apontar: <i>Não se pode ensinar a ninguém atalhos para a felicidade.</i> 4 ser fonte de saber ou conhecimento; ser exemplo de: <i>A experiência ensinará a Miguel que aquele olhar era mau sinal</i>(... + a +D. int) 5 treinar; adestrar: <i>O instrutor vai ensinar os alunos a manter os esquis paralelos</i> Vi 6 dar aulas; ser professor: <i>Acho que não nasci para ensinar.</i> > e, com quantos paus se faz uma canoa dar uma lição; mostrar e, padre-nosso ao vigário usada quando alguém diz o que o outro já sabe. * Pode expressar censura ou ameaça de castigo: <i>Eu te ensino a não contar mais mentira!</i> (BORBA, 2011, p. 503)	Uma das missões dos pais é <u>ensinar</u> os filhos.] 2 dar aulas (de); LECIONAR [td.: <u>Ensinava</u> matemática e física.][tdi. +a: <u>Ensinou a turma a nadar.</u>] [int.: <u>Aposentou-se, mas continuou a ensinar.</u>] 3 Fazer adquirir ou adotar, por ensinamento ou por experiência [td.: <u>O tempo <i>ensina</i> a paciência.</u>] [tdi. +a: “... e <u>ensinava</u> aos homens a prática do bem...” (Cecília Meireles, Rui)] 4 Indicar, mostrar [td.: <u>ensinar um truque.</u>] [tdi. + a: <u>Ensinou o caminho aos turistas.</u>] 5 Adestrar, treinar (animal) [td.] [> 1 ensinar][F.: Do lat. vulg. <i>insignare</i>. Hom./ Par. : <i>ensino</i>(), <i>ensino</i> (sm.).](AULETE, 2011, p. 562)
Ensinar (es.si.nar) v. td. 1 Dar educação à; formar td.tdi. int. 2 Fornecer conhecimento (sobre); dar aulas (de). Int. 3 Exercer o magistério; lecionar. td. Tdi. 4 Fazer com que aprenda. * <i>Só o amor nos <u>ensina</u> a perdoar.</i> td. tdi. 5 Mostrar, indicar. * <i>Ensinou-nos o caminho.</i> td. 6 Treinar ou dar adestramento a (animal); adestrar[Conjug. 1 ensinar] [Do lat. vulg. <i>Insignare</i> (por <i>insignire</i>).] (BECHARA, 2011, p. 573)		
LECIONAR Le.cio. nar v. {mod.1} <i>t.d. e.t.d.i. 1</i> (prep.a) ministrar lição de (matéria, disciplina) [a]; ensinar <i>int. 2</i> exercer o magistério: rad. de <i>lição</i> sob a f.alat. <i>leccion</i> + <i>-ar</i>] (HOUAISS CONCISO, 2011, p. 359)		
Lecionar (BECHARA, 2011, não tem)		
LECIONAR le.ci.o.nar Vt 1 dar aulas ou lição de; ensinar: <i>Lecionar Biologia</i> Vi 2 exercer o magistério: <i>Telma leciona há muitos anos.</i> (BORBA, 2011, p.832)		
Lecionar (le.ci:o.nar) v.1 Dar aulas (de); ENSINAR [td.: <u>Lecionou matemática por muitos anos.</u>] [tdi. + a, para: <u>Leciona espanhol numa escola pública.</u>] 2 Exercer a profissão de professor; dedicar-se ao ensino [int.: <u>Lecionava no período em que viveu no exterior</u>] 3 Ensinar, instruir [ti. + -a: <u>Ela leciona a crianças carentes.</u>][> 1 lecionar] [F.: do lat. <i>lection</i>.< <i>lectio</i>, <i>onis</i>, ‘lição’, + <i>ar.</i>] (AULETE, 2011, p. 845)		

Quadro 4.3.2f – Verbetes Ensinar e Lecionar_ século XXI

Os verbetes Ensinar e Lecionar materializam sequências discursivas que demarcam estreita relação com o Professor. Ensinar é referenciado, por exemplo, como ‘exercer o magistério’ (Bechara, 2011); ‘Lecionar’ (Houaiss conciso, Borba, 2011); ‘ser Professor’ (Borba, 2011); ‘exercer a profissão de professor’ (Aulete, 2011). Nessa última referenciação, Aulete (2011) rompe o silenciamento de léxicos da ordem do Profissional, no verbete Lecionar, materializando um efeito de verdade de que a atividade de ‘lecionar’ sinaliza para o exercício de um Profissão pertencente ao Professor.

Entre os sentidos construídos sobre o léxico Ensinar, que fazem referência específica ao Professor, há a expressão ‘dar aulas’ (Borba, Aulete, Bechara, 2011), que ocorre, até mesmo, entre as possibilidades de sentido do léxico Lecionar (Borba, Aulete, 2011). O registro predominante de ‘dar aulas’ pode ser atribuído à popularidade do uso desse termo no meio social pela maioria das pessoas e, inclusive, pelo próprio Professor.

O predomínio de tal expressão, na racionalidade dicionarística, vinculada a Professor, remete-nos a uma vontade de verdade histórica que remonta à Antiguidade clássica – a de que o Professor não deveria cobrar recursos financeiros pelo seu trabalho. Se considerarmos que um dos efeitos de sentido do verbo “Dar” se contrapõe, diretamente, ao do verbo “Vender”, é possível a construção de uma vontade de verdade acerca da aula (a materialização de um dos afazeres do Professor), como algo que não deve ser vendido, mas dado, concedido sem proventos.

Finalizamos o processo de escavação linguístico-discursiva de verbetes na racionalidade dicionarística brasileira. A partir dos sentidos trazidos à luz, refletimos, no tópico a seguir, a respeito de ‘verdades dicionarísticas’ sobre o Professor construídas, ao longo do tempo.

4.4 ‘Verdades’ Dicionarísticas sobre o Professor

A análise de verbetes de diferentes épocas históricas referente a Professor e ao seu ‘fazer’, proporcionou-nos um recorte simbólico de como o Professor foi sendo construído, ao longo do tempo, em nossa formação social. O dicionário é entendido como uma fonte de saber que capta, em cada época, a ‘melhor’ representação do meio social. Com o tempo, pressupõe-se que essa fonte também seja atualizada havendo acréscimos de sentidos que foram aflorando na própria sociedade.

Não se constata, no decorrer do tempo, acréscimos na rede de sentidos do *Professor*, considerando-o como um Profissional, assim como são reconhecidos o Médico, Advogado, Engenheiro. Verifica-se predominantemente a não vinculação do Professor a efeitos de sentido próprios da oficialidade e legalidade, enquanto que Médico, Advogado e Engenheiro são

apresentados, na racionalidade dicionarística, como profissões, requerindo habilidades específicas, formação universitária determinada, para que o exercício da medicina, da advocacia ou da engenharia seja feito em conformidade com a lei.

Em contrapartida, para o exercício docente basta a condição de desempenhar o ato de ensinar, de especializar-se em determinada área. Para aquele que venha consultar um dicionário a fim de algum esclarecimento sobre Professor, deparar-se-á com essa vontade de verdade. Não se trata de uma vontade de verdade no sentido clássico de amor à verdade, mas ‘no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão’ (VEIGA-NETO 2007, p. 103).

Há uma dominação empreendida pela racionalidade dicionarística, marcando e sinalizando discursos sobre Professor, num sistema de escolhas lexicais, que excluem a atribuição Profissional do rol de possibilidades de sentido sobre o Professor. Essa reincidência, em dicionários, exerce um efeito de poder tecedor de um imaginário social do Professor como aquele que desempenha uma ação – a de ensinar. É esse efeito de sentido, historicamente construído e atestado como verdade, em dicionários produzidos para a coletividade, que está mais acessível a todos, inclusive, aos que não têm um conhecimento pormenorizado sobre a área docente. Uma ‘verdade’ dicionarística que pode encontrar ressonância no meio social.

Esse dizer dicionarístico ratifica o imaginário de que Professor não se associa à Profissão. É aquele que nasceu para ensinar algo. Não se inclui entre as Profissões que o meio social reconhece como a de Médico, Advogado e Engenheiro. Quase não se situa, portanto, na ordem do discurso dos Profissionais. Esse status do perfil identitário do Professor, na racionalidade dicionarística brasileira do séc. XIX ao XXI, revela-nos que:

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver, à partida, qualificado para o fazer. Mais precisamente: as regiões do discurso não estão todas igualmente abertas e penetráveis; algumas estão muito bem defendidas, enquanto outras parecem abertas a todos os ventos e parecem estar colocadas à disposição de cada sujeito falante sem restrições prévias (FOUCAULT, 2009, p. 37).

As regiões do discurso sobre Professor e as profissões ditas imperiais não estão todas igualmente abertas e penetráveis. Estas, sob a perspectiva da racionalidade dicionarística, parecem muito bem definidas, enquanto que as do discurso sobre Professor parecem-nos abertas a todos os ventos e colocadas à disposição de cada sujeito falante sem restrições prévias. O predomínio de enunciados sobre o Professor, cujo sujeito e

‘fazer’ são genericamente identificados por pronomes demonstrativos (aquele/quem/que), substantivos comuns (pessoa, indivíduo etc.) e por um verbo de ação (ensina), sinaliza o quanto as regiões do discurso sobre Professor estão abertas, penetráveis e à disposição de qualquer sujeito sem condicionamentos prévios que exijam um processo formativo específico.

No enunciado *Aquele que ensina*, recorrente na racionalidade dicionarística, percebe-se que estão abertas as regiões do discurso que versam sobre o sujeito praticante da ação ‘ensinar’. Não há uma especificação que exija uma formação peculiar: *Aquele* pode ser qualquer sujeito, não referencia nenhuma particularidade de identificação de um sujeito específico. *Que ensina*, por sua vez, aponta para uma região do discurso sobre Professor que está aberta a todos, pois, nessa configuração sintática, ‘ensinar’ é uma ação que pode ser praticada indiscriminadamente e sem condicionamento algum. Não há um enunciado especificador que particularize ‘o ensinar’ do Professor como uma ação planejada, sistematizada e metodologicamente desempenhada, por exemplo.

Na Grécia antiga, as regiões do discurso sobre Professor não estavam tão abertas e penetráveis. Nessas regiões havia uma demarcação específica, quanto ao nível de prestígio da classe social a que pertencesse o Professor e quanto à especialidade de seu fazer. Possivelmente qualquer um poderia exercer essa posição, mas exercê-la, reconhecidamente e com prestígio sócio-econômico, apenas alguns. O Professor estava na ordem do discurso se satisfizesse a exigência de exercer os ofícios considerados nobres, como os relativos à educação física, música e medicina. Saberes que eram acessíveis apenas às elites (nobreza e comerciantes enriquecidos), únicas que podiam desfrutar do chamado *ócio digno*. Desfrutar do privilégio de ter tempo livre e não precisar cuidar da própria subsistência.

É desse inter-relacionamento Professor de ofícios nobres *versus* elite que advinha a maioria dos futuros Professores de educação física (o pedótribo), de música (o citarista), medicina etc. Os demais que exerciam a posição de Professor, mas de ofícios não considerados ‘alvos’ da elite, como o Professor de primeiras letras, ficavam à margem da ordem social estabelecida. Configuração similar ocorreu na contemporaneidade de renomados filósofos da Grécia Clássica que exerciam a posição de Professor.

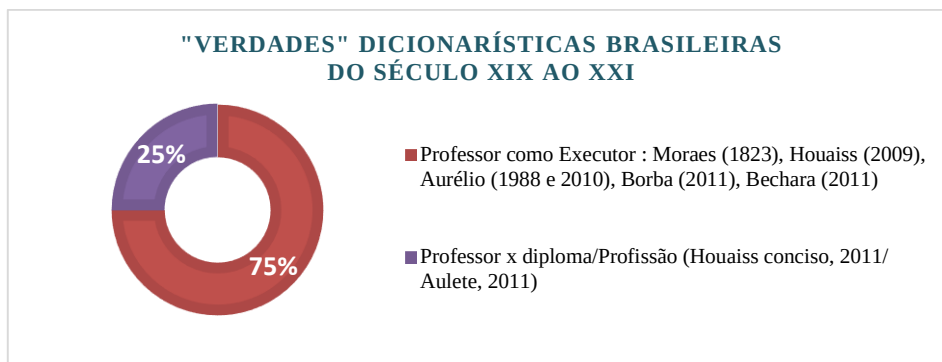
Com exceção de Sócrates, Platão e Aristóteles eram provenientes de famílias tradicionais. Não tinham preocupação em cuidar de sua própria sobrevivência e detinham prestígio social e financeiro na posição de Professor. Situavam-se na ordem do discurso e seus dizeres operavam nas regiões do discurso acerca do Professor para torná-las menos

abertas, menos penetráveis para qualquer outro sujeito – especialmente o sofista. Sócrates, Platão e Aristóteles exerceram a governamentalidade de gregos disseminando ‘verdades’ sobre a autenticidade, credibilidade e honradez do Professor como princípios genuínos só existentes pelo desprendimento de interesses materiais e financeiros.

‘Verdades’ clássicas, como as de Sócrates, Platão e Aristóteles, sinalizam como a abertura das regiões do discurso sobre Professor são estreitadas, pois especificam um perfil identitário peculiar – o que exerça o fazer de Professor e não obtenha benefícios econômicos decorrentes desse fazer. ‘Verdades’ socráticas operam, em regiões de discurso, que constroem um efeito de realidade sobre o Professor como um homem simples, de classe social menos favorecida, que exerce um ofício, à parte, para garantir a subsistência e assume a posição de Professor sem rendimento financeiro, em nome da genuína sabedoria, da respeitabilidade e do reconhecimento social.

Efeitos de verdade construídos na Grécia Clássica e na racionalidade dicionarística nos unificam com um perfil identitário de executor e nos prendem a um lugar social à margem da ordem Profissional. Essa vontade de verdade marginalizadora e historicamente disseminada atravessa o tempo fertilizando o terreno de desvalorização pessoal, econômica e social do Professor. As ‘verdades’ de renomados filósofos da Grécia Clássica e da racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa estruturam e governam o campo de ação possível do Professor. Na Grécia Clássica, a identificação do Professor pelos renomados filósofos é revestida de um efeito meritório ao não se cobrar financeiramente pelo trabalho. Logo, o campo de ação possível do Professor era aquele em que não houvesse cobrança de rendimentos financeiros, distanciando-se da ordem do Profissional.

Na racionalidade dicionarística, por sua vez, a identificação do Professor é predominantemente atrelada a um efeito de Executor. E o campo de ação possível é aquele em que se executa o ensino sem necessariamente atender ao critério de uma formação Profissional. Tal fato podemos visualizar no quadro, abaixo, que registra, em porcentagem, a identificação do Professor como executor e a esporádica menção de léxicos como ‘diploma’, ‘Profissão’, aludidos a Professor nos oito (08) dicionários brasileiros de Língua Portuguesa:



Quadro 4.4 – ‘Verdades’ sobre o Professor na racionalidade dicionarística brasileira

A partir do século XXI se percebe uma movência de sentidos do Professor, deslocando-o da margem para a ordem dos Profissionais, em 25% dos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa (Houaiss conciso, 2011/ Aulete 2011). No entanto, tal movência é ainda incipiente diante da disseminação histórica do perfil identitário do Professor como executor, que perdura em 75% dos dicionários representantes de, praticamente, três séculos (Moraes, 1823/ Aurélio, 1988 e 2010/ Houaiss, 2009/ Bechara, 2011/ Borba, 2011). Essas ‘verdades’ dicionarísticas, ao longo da história, atribuem ao Professor uma ação técnica, executora, resignada de anseios financeiros e escassamente Profissional.

A partir de uma reflexão sobre essas verdades podemos deduzir “da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000, p. 348, referenciado por VEIGA-NETO, 2007, p. 24). A partir de reflexões sócio-históricas que nos escapam ao controle e que nos fizeram ser o que somos como Professor, há a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar Professor como *sendo* executor, *fazendo* apenas uma atividade operacional e *pensando* exercer um ofício apenas técnico e não Profissional.

Se a posição Professor funciona e acontece na racionalidade dicionarística predominantemente como Executor, problematizemos essa constituição identitária para que venha a funcionar de modo diferente no tempo e no espaço brasileiro. Essa transformação pode ser desencadeada por meio de uma reflexão sobre a governamentalidade exercida pelo dicionário; a rarefação do Professor; e sobre o entendimento de que a racionalidade dicionarística disciplina identificações sociais. Reflitamos, a seguir, sobre cada um desses aspectos.

- *Governamentalidade Dicionarística*

O entendimento corrente na racionalidade dicionarística de que ‘Professor é aquele que ensina’ traça a identidade de executor como uma atribuição totalizante e própria do Professor. Isso é um efeito de universalidade exercida pelo dicionário. Esse efeito não sinaliza para uma das possíveis identificações do Professor, mas para o que ‘verdades’ dicionarísticas constroem e disseminam como sendo a identidade do Professor. Tal modo de construção nos remete à noção de governamentalidade no âmbito específico do dicionário.

Considerando que “governamentalidade (...) examina, com um olhar histórico, o governar, como uma atividade deliberada, propositada e técnica, dirigida à sociedade ou a alguma subdivisão categorizada do corpo social” (DOHERTY, 2008, p. 204), é possível supormos a operacionalização de uma governamentalidade dicionarística. Por meio dela, é exercido o poder de governar sentidos como uma atividade definida, direcionada ao meio social ou a alguma coletividade, como a de Professor, por exemplo. Se, “para Foucault, o principal labor ao redor do qual [a governamentalidade] se dirige é à constituição do eu, à configuração do sujeito sob a ação do governo” (DOHERTY, 2008, p. 205), no nosso gesto de interpretação, a governamentalidade dicionarística, ao governar a seleção e o silenciamento de léxicos, tende a tecer a constituição do Professor com uma identidade singular, fundamentalmente relacionada a um ‘fazer’ de executor. Configuração que não revela perfis identitários, mas a identidade de executor como sendo a própria natureza do Professor. Identidade à qual, todos que ocupam (ou virão a ocupar) essa posição social, devem adequar sua conduta. Para tanto, há regras que condicionam essa adequação, funcionando como um procedimento de controle dos discursos sobre o Professor – o procedimento de rarefação do Professor.

- *Rarefação do Professor*

Embora houvesse, por parte de sofistas, a identificação do Professor como um Profissional que exerce seu trabalho sistematicamente e auferir benefícios financeiros decorrentes dele; havia também, na Grécia Clássica, uma relutância a essa identificação. ‘Verdades’ de renomados filósofos gregos atribuíam ao Professor uma identidade única e indubitavelmente relacionada a não requisição remunerada de seu trabalho. O status social do Professor, no berço da civilização ocidental, estava condicionado, pelo menos,

a essas duas possibilidades de identificação: a de Profissional e a de não Profissional. O silenciamento da atribuição Profissional, efetuado predominantemente no verbete Professor pela racionalidade dicionarística, pode ser efeito de um dos procedimentos de controle dos discursos sobre o Professor - o da rarefação do Professor.

Conforme Foucault (2009), o procedimento de rarefação se ocupa em determinar as condições do emprego dos discursos, “de impor aos indivíduos que os proferem um certo número de regras e de não permitir, desse modo, que toda a gente tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 2009, p. 37). Analogicamente, podemos conceber, como um procedimento de rarefação do Professor, o critério de não se cobrar rendimentos financeiros, porque funciona como uma condição para validar socialmente a identificação do Professor.

A regra que estabelece ao Professor não requerer remuneração financeira pelo seu trabalho é convalidada por ser identificadora da honradez, competência, honestidade e sapiência daquele que exerce tal posição. Tal regra estabelece também que não há validação social do Professor que se coaduna com a ordem do Profissional. Ou seja, com a ordem daquele que auferir benefícios financeiros advindos do seu fazer como Professor. Fundamentada nessa regra, a rarefação do Professor se ocupa em não permitir que toda gente tenha acesso aos discursos de reconhecimento social do Professor. Marginaliza quem infringe a regra. Marginaliza o Professor Profissional.

Se podemos constatar uma marginalização do Professor Profissional na Grécia clássica, na racionalidade dicionarística brasileira verificamos o silenciamento da atribuição Profissional na descrição sobre Professor. Nesse contexto, pode-se compreender a racionalidade dicionarística como um mecanismo disciplinador de identificações sociais. De certo modo, regula a identificação do Professor com determinadas características, formuladas a partir de escolhas e silenciamento lexicais.

- *A racionalidade dicionarística*: um mecanismo disciplinador de identificações sociais

A racionalidade dicionarística brasileira de língua portuguesa do século XIX ao XXI situa Professor esporadicamente na ordem do Profissional e seu ‘fazer’, eventualmente na ordem da Profissão. O silenciamento dessa materialidade discursiva corrobora para a construção de um perfil identitário cujos ‘sujeito’ e ‘fazer’ são generalizantes. Podemos entender a racionalidade dicionarística como um mecanismo disciplinador de identificações sociais, que combina peças lexicais para fazer funcionar e

pôr em movimento um determinado perfil identitário de Professor. Essa relação pode ser compreendida a partir do que Foucault (2009) explica sobre as disciplinas e a sua relação com a docilidade do corpo:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". (...) Ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. (FOUCAULT, 2009, p. 133-134)

Entendemos que a racionalidade dicionarística é regida por uma disciplina que combina e silencia os léxicos produtores de um perfil identitário do Professor tanto mais obediente quanto mais útil. Forma-se um trabalho sobre o Professor, uma manipulação calculada de seus gestos e comportamentos. Podemos supor o dicionário como uma maquinaria de poder, em que se esquadrinha, desarticula e recompõe o Professor, estabelecendo um elo coercitivo entre uma aptidão executora e uma dominação acentuada.

Dessa produção nasce uma mecânica de poder, uma aplicação prática de poder sobre como ter domínio sobre sujeitos. A identificação 'aquele que ensina' é uma aplicação prática de poder que domina o Professor não apenas para que faça o que se quer, mas para que opere como se quer. Não há pormenores de um fazer a ser efetuado. Há um reducionismo do trabalho do Professor a uma ação - 'ensinar'. Ação que, para os pares, é de peculiar complexidade por compor uma sucessão de atividades; mas que, para os menos familiarizados com a área, pode parecer uma atividade única, simplista e unilateral. A disciplina dicionarística fabrica, assim, o Professor dócil - sujeito que exerce uma prática com regularidade (o ensino) e serve sem contestação. Dissocia o poder do Professor, faz dele uma capacidade, uma disposição inata, e faz do poder, que pode resultar daquela capacidade, uma relação de sujeição, que aceita passivamente a

dominação, produzindo de modo rigoroso determinado padrão – o do Professor como aquele que ensina, e não como Profissional.

É possível entendermos uma coerção disciplinar dicionarística que estabelece no verbete Professor o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada - a de ser estritamente, exclusivamente, aquele que ensina, um executor abnegado, que se sacrifica voluntariamente em nome de uma única ação 'ensinar' - e uma dominação acentuada - no constructo de um perfil identitário desvinculado de anseios Profissionais e de um agir contestatório das condições de vida e de trabalho. Um efeito de realidade que pode nos reportar da Antiguidade clássica à atualidade do artigo de opinião *Professores, acordem*, veiculado, em maio de 2014, pela Veja.com Educação, e que faz a seguinte proposição:

Caros professores (...) abandonem essa obsessão por salários. Ela está impedindo que vocês vejam todos os outros problemas - seus e dos outros. O discurso sobre salários é inconsistente. Se o aumento de salário melhorar o desempenho, significa que ou vocês estavam desmotivados (o que não casa com o discurso de abnegados tirando leite de pedra) ou que é preciso atrair pessoas de outro perfil para a profissão (o que equivale a dizer que vocês são inúteis irrecuperáveis). O respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo. Virá se vocês começarem a notar suas próprias carências e lutarem para saná-las, dando ao país o que esperamos de vocês: educação de qualidade para nossos filhos (Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/professores-acordem/> Acesso em: 02 de maio de 2015).

A proposição imperativa ‘abandonem essa obsessão por salários’ endereçada aos ‘caros professores’ desqualifica e deprecia, na contemporaneidade, a reivindicação por rendimentos financeiros por parte do Professor. Reduz uma luta histórica a uma negociata por aumento salarial cuja moeda de troca é a melhoria do desempenho; e os protagonistas são os desmotivados e inúteis irrecuperáveis – sujeitos que não têm o perfil de abnegados capazes de tirar leite de pedra.

Ao argumentar que “o respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo”, o artigo constrói um efeito de verdade de que o rendimento financeiro do Professor já é satisfatório (contracheque já é gordo) e que este é obcecado por mais dinheiro (contracheque mais gordo) porque compreende que o respeito da sociedade por ele depende disso.

A coerção disciplinar que o artigo exerce sobre o Professor manipula calculadamente o seu gesto reivindicatório por melhores condições financeiras, transformando-o em uma busca irracional por dinheiro. Essa coerção prossegue

examinando o Professor (a obsessão por salários está impedindo que vocês vejam todos os outros problemas/ vocês estavam desmotivados/ vocês são inúteis irrecuperáveis), desarticulando-o (O respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo) para o recompor num perfil identitário tanto mais obediente (O respeito da sociedade virá se vocês começarem a notar suas próprias carências e lutarem para saná-las) quanto mais útil (dando ao país o que esperamos de vocês: educação de qualidade para nossos filhos).

É produzida uma vontade de verdade de que o Professor é desrespeitado socialmente devido às suas próprias carências e que uma luta por aumento salarial é desmoralizante. Na perspectiva do artigo, é a produção desse padrão de comportamento que fará do Professor uma posição digna do respeito da sociedade, já que esta cultiva uma única expectativa em relação ao Professor - “educação de qualidade para nossos filhos”, ininterruptamente e sem contestações, já que as carências são exclusivamente dele e tão somente ele pode saná-las. Não esperam do Professor a interrupção do processo educativo “dos nossos filhos” por questões alguma, ainda mais as de ordem financeira - uma causa desonrosa e indigna para um Professor.

A discussão desencadeada até esse momento sobre ‘verdades’ clássicas e dicionarísticas pode ilustrar que “há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda (...)” e, “em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT, 2012, p. 249-250). Essa compreensão nos encaminha para o último capítulo da tese, em que refletimos sobre o poder da memória e da identidade social do Professor no processo de (des) construção de histórias...

CAPÍTULO V

Memória e Identidade Social do Professor

(Des) construindo a História...

Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa. (NÓVOA, 1999, p. 13)

Nesse capítulo refletimos sobre o Professor a partir de teorizações foucaultianas, das noções de memória social e de identidade, segundo as contribuições sociológicas de Dubar (2011); Pollak (1992), Gatti (1996) etc.; trabalhos sobre formação profissional do Professor publicados por Libâneo & Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 1999), Behrens (1999, 2007), Tardif (2002, 2010) e estudos discursivos de Orlandi (2005).

O Professor ser (ou não) reconhecido como Profissional na racionalidade dicionarística de Língua Portuguesa sinaliza como esse sujeito é uma ‘produção’ da história. ‘Produção’ porque se “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desse discurso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). Por analogia, cada um de nós, Professor, já nasce num mundo em que discursos sobre o Professor já estão há muito circulando, nós nos tornamos Professor derivado desses discursos, ‘produzido’ por esses discursos. Discursos que são vontades de verdade sobre o Professor que podem ter

um efeito de (sobre)carga histórica nos ombros do sujeito que ocupa (ou virá a ocupar) a posição Professor na sociedade.

No trilhar desse caminho histórico, a memória assume uma posição de destaque. Não a memória restrita a um fenômeno individual, mas como um fenômeno coletivo e social, pois “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 05, *destaque em itálico feito pelo autor*). A reconstrução de si do Professor ou de sua coletividade ocorre nas relações sociais e é respaldada pela memória sobre, por exemplo, o ‘ser’ e o ‘fazer’ do Professor no meio dicionarístico, no meio social. Essa memória põe em funcionamento um efeito de continuidade e de coerência sobre esse ‘ser’ e ‘fazer’ que vai construindo um sentimento de identidade do Professor. Nesse processo, convém refletirmos que:

se assimilamos a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p. 05, *destaque em itálico feito pelo autor*).

A identidade e a memória social do Professor são fenômenos construídos coletivamente. Não são estáticos. Estão em contínuo processo de produção. A identidade do Professor e de sua coletividade pode ser (re)construída. Essa reconstrução se produz baseada em critérios do que é aceitável em relação ao ‘fazer’ do Professor, do que é passível de se admitir quanto às suas identificações, do que é de sua confiança, e por meio da negociação direta com outros Profissionais como o Advogado, Médico, Engenheiro. A memória e a identidade do Professor podem ser negociadas. Não se tratam de essências nem da mais importante característica de um Professor ou de sua coletividade. Tratam-se de construções.

A apreciação do Professor como Profissional ou como mero executor é construída sócio-historicamente, e, em grande parte, configurada pelas condições econômicas e

sociais vivenciadas, ao longo da história, no processo de sua constituição identitária. A racionalidade dicionarística, ao posicioná-lo mais à margem do que na ordem do Profissional, contribui para que efeitos de verdade de um determinado perfil identitário constituam a memória social do Professor. Memória tecida e tecedora de discursos que constroem o ‘mundo do Professor’ em que nascemos, e que estão há muito tempo circulando, viabilizando nos tornar Professor derivado desses discursos. Desse modo, a identificação dele com um efeito meritório em não ser Profissional na Grécia Clássica; e com um efeito predominante de executor na racionalidade dicionarística do século XIX ao XXI, tece uma memória social do Professor que o naturaliza como sendo apenas um executor e desprendido de rendimentos financeiros.

- *A memória social e a (re)construção identitária do Professor*

Esse gesto de interpretação ratifica o fato de uma identidade também se construir a partir de fatores externos advindos de uma memória social que viabiliza o sentimento de continuidade e de coerência de um sujeito ou de uma coletividade. A memória social alicerça a constituição identitária do Professor ao longo da “(revisão da) significação social da profissão; [d]a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; [d]a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, [d]a construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008). Além desses fatores externos, a identidade:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de suas redes de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2008, p. 19).

Sob essa perspectiva, além dos fatores externos, cada indivíduo que exerce a posição de Professor confere significado a essa posição social no seu cotidiano a partir do juízo avaliativo sobre si, sobre as pessoas e a profissão; a partir do modo como posiciona a si mesmo em casa, na escola, na sociedade; de sua própria trajetória histórica de formação, de seus saberes, de suas angústias e anseios. A constituição identitária do Professor não decorre, única e exclusivamente, de fatores sociais de significação externos a ele, mas está também relacionada ao sentido que tem essa posição social em sua vida,

nas suas vinculações com outros Professores em ambientes de socialização – na escola, no sindicato etc., na apropriação de saberes como o dicionarístico, o histórico...

Nessa linha de raciocínio, vale o esclarecimento de que “a identidade tem sempre duas faces: aquela que é atribuída pelo outro (“eles dizem que eu sou”) e aquela que é reivindicada por si mesmo (“não sou”). A partir do momento em que essas duas faces não coincidem, ou não coincidem mais, há uma crise” (DUBAR, 2011, p. 182-183). As duas faces do perfil identitário do Professor se afigura, com uma certa recorrência, como equivalendo ao que “eles dizem que sou” + “sou o que eles dizem que sou”. Não há, assim, uma crise de identidade.

Contrapor-se ao *status quo* de marginalização do Professor em relação à ordem do Profissional, significa exercer o poder de resistência a essa apreciação social e historicamente constituída. Significa apropriar-se de uma face identitária do “(não)sou” e refletir sobre “o que assume ser” e “o que nega ser”. Assumir ser Profissional e negar ser um mero executor, compreendendo que a identidade do Professor é simultaneamente epistemológica e profissional:

é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didáticos pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional), conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é *profissional*, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 260).

A apropriação da identidade do Professor como epistemológica e profissional significa assumir uma perspectiva progressista de desenvolvimento profissional e negar uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica. Tal posicionamento pode contribuir para a (re) construção de um perfil identitário que (re)configure uma memória social do Professor cada vez mais independente da legitimação de outrem; e cada vez menos institucionalizado para um mundo que o exalta nas aparências, escamoteando a degradação social que o afeta na sociedade.

- *A memória discursiva*: por uma (re)inscrição do Professor na língua e na história

O conceito de memória como um fenômeno individual e social simultaneamente, remete-nos a uma outra noção de memória que contribui para o aprofundamento desse conceito. Trata-se da noção de memória entendida como interdiscurso, a memória discursiva. Nessa perspectiva, memória é definida como:

saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2005, p. 31)

Todos os sentidos sobre o Professor já ditos, em outro lugar, em outros momentos, mesmo distantes, têm um efeito sobre o que o próprio Professor e o dicionário dizem sobre essa posição-sujeito. Orlandi (2005, p. 35) afirma que “na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”.

Sendo assim, o fato de que há um já-dito que possibilita todo dizer, permite-nos remeter o dizer do Professor e do dicionário a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade e significância. Logo, há uma relação nítida entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, entre interdiscurso e intradiscurso, ou em outras palavras, entre a constituição e sua formulação. Courtine (1984, Apud Orlandi, 2005, p. 32) explica a diferença da seguinte forma:

A constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Tal diferenciação sobre o que se entende por constituição e por formulação, segundo à Análise do Discurso, contribui para compreendermos o dizível sobre o Professor ao longo da história do berço da civilização ocidental e o que se foi dizendo/e se diz sobre esse sujeito na racionalidade dicionarística. O dizível sobre o Professor se situa no nível da constituição, é o interdiscurso. O eixo vertical onde se teria todos os dizeres já-ditos pela história do Professor, em uma estratificação de enunciados que, no seu conjunto,

representa o dizível. Já o que se foi dizendo/e se diz sobre o Professor está no nível da formulação, é o intradiscursivo, o eixo horizontal. Aquilo que está sendo dito pelo dicionário sobre o Professor nos séculos XIX, XX e XXI. Orlandi (2005) detalha ainda mais a explicação afirmando que:

a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2005, p. 32).

A constituição - os dizeres sobre o Professor que foram se constituindo ao longo de sua história na nossa formação social - determina a formulação do dito pelo próprio Professor e pelo dicionário sobre essa posição social. O Professor e o dicionário só podem dizer (formular) se se colocarem na perspectiva do dizível, na perspectiva da memória sobre o Professor construída ao longo do tempo. ‘Verdades’ sobre o Professor como técnico ou Profissional são (re)produzidas porque situadas na perspectiva do dizível, ora do dizível socrático, platônico, aristotélico, ora do sofístico, isocrático, enfim. É, da confluência entre os eixos da memória e da atualidade, que todo dizer é possível, e adquire sentidos. Contribuindo com esta linha de pensamento da Análise do discurso, Pollak (1992, p. 01) afirma a importância de se frisar que, na maioria das memórias, há marcos da vida ou de certos fatos que são invariantes, e tenta explicar da seguinte forma:

É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente - houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa. (POLLAK, 1992, p.01)

‘Elementos irreduzíveis’ constitutivos de saberes sócio-históricos sobre o Professor no berço da civilização ocidental e na racionalidade dicionarística podem ter contribuído para a solidificação de uma memória social do Professor que o constitui executor e o mantém à margem da ordem do Profissional. A memória, segundo Pollak (1992, p. 01), é constituída por pessoas, personagens e lugares e por *acontecimentos vividos pessoalmente* e os *acontecimentos ‘vividos por tabela’*, ou seja, acontecimentos vividos pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. Neste caso, tais acontecimentos não foram vividos de fato pela pessoa, mas que, no imaginário,

adquiriram uma importância tal ao ponto de a pessoa não ter certeza de sua participação ou não nesses acontecimentos. Pollak (1992) ainda acrescenta que:

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLAK, 1992, p. 01).

O indivíduo que exerce (ou virá a exercer) a posição de Professor, pode experimentar um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado por meio de uma socialização histórica do Professor repercutida no processo de formação universitária, nas relações escolares, em conversas sobre a Educação e sobre o Professor seja no ambiente escolar, familiar, midiático, etc. A socialização histórica do Professor, efetuada por renomados filósofos do berço da civilização ocidental e pela racionalidade dicionarística, pode ter contribuído para a constituição de um saber sobre o Professor e do lugar social que ocupa na sociedade.

O Professor foi/é/ainda está sendo submetido a uma socialização histórica de seu perfil identitário como executor projetado tão fortemente a ponto de constituir uma memória quase que herdada sobre essa posição social. Uma análise problematizadora sobre o passado a que o Professor pode se projetar ou se identificar viabiliza uma reflexão contínua sobre o que somos, e como nos tornamos o que somos, enquanto Professor. Assim como viabiliza também a contestação e resistência a certas vontades de verdade.

- *Enquadramento da memória social do Professor*

Complementando esse gesto de interpretação, recorreremos à noção de ‘enquadramento da memória’ e a do ‘trabalho da própria memória em si’ (POLLAK, 1992). Noções que se relacionam diretamente com as identidades coletivas ou sociais. Aludimos como identidades coletivas “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário, para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992, p. 07). Segundo esse autor, o enquadramento da memória pode ser analisado em termos de investimento. Tal análise pode ser feita em uma organização política, sindicais, na Igreja, enfim, em tudo aquilo que leva os grupos a solidificarem o social.

O enquadramento da memória é um trabalho de dispor e limitar fatos e acontecimentos no visor da história. É evidenciar a composição pretendida e o enquadramento almejado para que determinado ‘algo’, que se deseja ‘memoriar’, não seja esquecido. O nível de eficácia desse trabalho de disposição e limitação da memória, pode levá-la a um estágio de solidificação desse ‘algo’ na sociedade, que passa a instigar o ‘trabalho da própria memória em si’, ou seja, “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização” (POLLAK, 1992, p.07). O nível de eficácia do enquadramento da memória sobre o Professor em um determinado ângulo, direciona a própria memória a trabalhar por si só, efetivando um processo de solidificação dessa memória no social.

Há a possibilidade de um ‘enquadramento da memória’ sobre o Professor e do ‘trabalho da própria memória em si’ efetuando um trabalho de manutenção, unidade e continuidade do *status quo* do Professor como mero executor. Uma identificação que persiste de geração em geração apesar de inúmeros trabalhos da área da Educação e da formação de Professor que o concebe como Profissional. Parece-nos que a memória sobre o Professor pode estar relativamente constituída nos ‘moldes’ do técnico, na visão mecanicista. Contudo, Pollak (1992, p. 07), ao explicar a construção da memória, salienta que não há uma memória que seja única e absoluta, pois “cada vez que ocorre uma reorganização interna, a cada reorientação ideológica importante, reescrevera-se a história (...)” e consequentemente uma outra memória pode ser construída.

A cada processo de reorganização interna e de reorientação ideológica da memória sobre o Professor, reescrever-se-á a sua história. A (re)constituição da memória social e identitária do Professor pode estar diretamente relacionada à (des)construção da identificação dele como executor no meio social. Uma (re)constituição que teça uma memória e identificação social do Professor como Profissional, segundo o entendimento de que:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) seja qual for a sua natureza ou nível (...) de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua ação, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho

e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (...) Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, *destaques em itálico do original*)

Assim, é viabilizado um processo de desnaturalização de práticas discursivas que destituem o Professor da posição de poder de decisão. Desloca o Professor da posição de apenas aceitar e por em prática as ideias de outrem, “para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico” (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 261).

Seguindo a perspectiva de Pollak (1992, p. 07), compreendemos que, a partir do momento em que o Advogado, o Médico ou o Engenheiro:

amarrou bem a sua história e a sua memória, essa mesma memória passou a trabalhar por si só, a influir na organização, nas gerações futuras (...). Esse fenômeno torna-se bem claro em momentos em que, em função da percepção por outras organizações [ou grupos sociais], é preciso realizar o trabalho de rearrumação da memória do próprio grupo. (...) Cada vez que ocorre uma reorganização interna, a cada reorientação ideológica importante, reescrevera-se a história [desse grupo] e a história geral. Tais momentos não ocorrem à toa, são objeto de investimentos extremamente custosos em termos políticos e em termos de coerência, de unidade, e portanto de identidade da organização [do grupo]. Como sabemos, é nesses momentos que ocorrem as cisões e a criação, sobre um fundo heterogêneo de memória, ou de fidelidade à memória antiga, de novos agrupamentos (POLLAK, 1992, p. 07, *com inserções da pesquisadora em colchetes*)

‘Verdades’ clássicas e dicionarística sobre o Professor sinalizam para uma necessária rearrumação da sua memória. Um investimento em termos políticos, em termos de coerência, unidade e identidade do Professor que potencialize, sobre um fundo heterogêneo de memória, as cisões de novos perfis identitários da ordem do Professor Profissional.

CONSIDERAÇÕES (POR ENQUANTO) FINAIS

(...) foi na medida em que houve despertar para todo um conjunto de problemas que a dificuldade de agir pôde aparecer (...). Mas parece-me que ‘o que há a fazer’ não deve ser determinado do alto, por um reformador com funções proféticas ou legislativas, mas por um longo trabalho de vaivém, de trocas, de reflexões, de tentativas, de análises diversas. Se os educadores dos quais o senhor me fala não sabem como sair disso, é bem a prova de que procuram sair e de que, portanto, não estão nada anestesiados, nem esterilizados, ao contrário. (FOUCAULT, 2012, p. 341)

A vontade de verdade sobre Professor na racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa atualiza uma memória da Grécia clássica. Uma memória de dizeres sobre os sofistas, Sócrates, Platão, Aristóteles e Isócrates historicamente (re)constituída ao longo da história ocidental. Uma memória que praticamente silencia a atribuição de Profissional e Profissão, por rejeitar uma associação do Professor ao ganho financeiro advindo do exercício do seu fazer. Uma memória que reitera uma verdade de sacrifício sobre a vida do Professor. Sacrifício a que geralmente se submete e que contribui, às vezes, para elevá-lo a uma posição social sagrada, quase divina. Isso, não pelo efeito revolucionário de transformações individuais e coletivas que o Professor pode viabilizar, mas pelo efeito de naturalização de condições inaceitáveis de vida e trabalho.

No nosso gesto de interpretação, os sentidos acerca do Professor na racionalidade dicionarística brasileira apresentam mais aproximação com a ‘verdade’ de praticidade atribuída aos sofistas. ‘Verdade’ que identifica Professor por ações que reproduzem, repetem, repassam, professam, ensinam o estabelecido. Perguntamo-nos até que ponto a atitude reflexiva socrática foi silenciada no perfil identitário do Professor, privilegiando-se, na racionalidade dicionarística brasileira, a sua identificação a efeitos de sentido focados no ‘fazer’ (perito, repetidor, adestrador, executor) e desvinculado de uma atitude reflexiva, questionadora. Provavelmente, em dizeres sobre o Professor, não convinha ‘fazer’ alusão a um ‘fazer’ que propiciasse ao outro descobrir verdades por si mesmo e cultivar uma atitude de resistência a verdades estabelecidas. Não convinha à ordem, a produção e legitimação de uma posição social para o Professor que inquietasse

principalmente a juventude sobre as certezas dos valores sociais, políticos e culturais da época.

Ao longo do tempo e dos interesses sociais, políticos e culturais hegemônicos, produz-se ‘verdades’ sobre o Professor a partir de peculiaridades identitárias sofisticadas e socráticas. De proveniência supostamente sofisticada, ‘verdades’ que privilegiam o ‘fazer’ e conhecimentos mecanizados e reprodutores do mundo. De proveniência supostamente socrática, por um lado, parece ter sido silenciada a ação subversiva, perturbadora e questionadora do saber e do mundo para construção do conhecimento; e, por outro lado, parece ter havido uma reiteração da ‘verdade’ de que o ofício de Professor não deve ser remunerado por um valor monetário. Parece-nos haver uma ‘verdade’ de Sócrates materializada na expressão ‘dar aulas’ habitualmente utilizada nos dias atuais. Isso, se considerarmos que para o que se “dá”, não se espera, pressupostamente, pagamento. Não se cobra por algo que é dado. Não se cobra por ‘dar aulas’. A ‘verdade’ de Sócrates pode ressoar na expressão ‘dar aulas’, uma vez que, entre os efeitos de sentido possíveis, há o de “sacrificar livremente ou totalmente (a si mesmo, o seu tempo, energia, atenção etc.) [pela educação]” (HOUAISS, 2009, *acréscimos da pesquisadora entre colchetes*).

A ‘verdade’ clássica que tem efeito de sacrifício sobre o Professor delineia o perfil identitário de um devotado, daquele que se oferece em sacrifício, e não a do Profissional. Quanto mais sofrimento físico, psicológico e/ou moral estiver submetido o Professor; quanto mais privação passar, mais desfavorecido for social e economicamente; mais exaltado, mais digno e objeto de toda sorte de discurso falacioso sobre a primazia da Educação. Um perfil identitário que aceita carregar a cruz (sozinho) em nome de um bem maior (‘a qualidade da educação e o futuro promissor de um país’) mesmo que lhe custe uma vida de subserviência.

Na contemporaneidade, o efeito de sentido meritório, digno de apreço e elogio é comumente reverberado sobre Professor. Além dele, o efeito de ‘desinteressado’ também ressoa no meio social, estruturando e governando a sua conduta. Desinteressado porque tal efeito dá suporte à construção de um sujeito apto à privação de lucros e à ausência de interesse por bens materiais - um exemplo de abnegação, desprendimento e generosidade que o Professor deve representar. Desde o berço da civilização ocidental até a racionalidade Dicionarística, vai-se tecendo uma vontade de verdade de que o benefício pelo trabalho do Professor é, sobretudo, de ordem intelectual, moral, até divina e, secundariamente, financeira. ‘Verdade’ que marginaliza o lugar social do Professor.

O princípio de continuidade e regularidade dessa vontade de verdade passada sobrevivendo na atualidade, sendo ‘quebrado’, pode inviabilizar a perpetuação do efeito de marginalização do Professor. Nesse contexto, é necessário o emergir de um outro efeito de verdade que o posicione como Profissional; e o exercício do poder de ‘enredar’ uma outra formulação identitária. Para tanto, é determinante o (re) pensar constante de si e a desconstrução do paradoxo em que vive os Professores, quando, por um lado:

são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente, [e] por outro lado são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e do progresso social e cultural” (NÓVOA, 1999, p. 14).

O saber sobre *o que o Professor é e como se tornou o que é* ao longo do tempo auxilia numa triagem de discursos, excluindo-se apropriações indevidas, desnecessárias e danosas a sua constituição identitária. É comum o(s) Professor(es) “ante as situações de dificuldade e de desvalorização profissional, [deixar-se] tentar pelo ‘sobre-dimensionamento’ das suas missões, apropriando-se de alguns dos discursos anteriores e transformando-os em ‘vozes próprias’. [E, dessa forma, acabam assumindo] responsabilidades desmedidas, ambição que se vira frequentemente contra [ele]s. (NÓVOA, 1999, p. 14).

O saber do Professor sobre a própria constituição identitária pode dificultar a aceitabilidade de outros como autorizados a ‘sobre-dimensionar’ nosso trabalho, nosso fazer, nossa posição Professor. Além disso, pode favorecer a problematização de identificações, a contestação de culpabilizações, reducionismos e responsabilidades sócio-culturais que não nos pertencem. Afinal:

ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem. É evidente que nenhum grupo profissional pode ser indiferente a sua imagem pública. E essa estratégia [elogiosa] visa valorizar socialmente o seu papel. Mas ela é particularmente perigosa e tem constituído um fator importante do mal estar docente (NÓVOA, 1999, p. 14, *com acréscimos da pesquisadora*).

A percepção analítica sobre *o que o Professor não é e o que não lhe cabe* possibilita o (re)agir, contestar e não aceitar passivamente tudo o que é dito sobre o Professor no/pelo meio social. Arroyo (2011, p. 206), problematizando a esse respeito,

salienta que ‘a categoria dos profissionais da saúde (...) não se culpabiliza como incompetente porque o povo não tem saúde (...) Nem a mídia, as elites ou os políticos tem coragem de responsabilizá-los pelas péssimas condições de saúde do povo brasileiro’ (ARROYO, 2011, p. 206). A politização da educação e da reconstituição identitária do Professor pode criar condições para que seja construída uma memória de respeitabilidade e reconhecimento social, econômico e intelectual do Professor Profissional.

Conhecermos e analisarmos não só o dito do presente, mas também o do passado possibilita uma resistência ao *status quo* de desvalor do Professor. A rememoração de ‘verdades’ sobre o Professor, que remontam à Antiguidade Clássica ou ao saber dicionarístico, contribui para a construção dessa resistência e do empoderamento do Professor. Empoderamento “sobre sua própria profissão encontrando modelos de formação e de trabalho que lhe permita não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 20).

No processo de empoderamento do Professor com a instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem a sua dimensão coletiva, vale refletirmos acerca dos paradigmas da Ciência como uma forma de governo. Segundo Kuhn (1998, p. 13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Entendemos os paradigmas como dizeres/saberes reconhecidos universalmente que exercem uma governamentalidade nos modos de pensar e agir em determinada formação social, em determinado tempo e espaço. Como afirma Behrens (2007), “os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula” (BEHRENS, 2007, p. 441). Logo, influenciam também na constituição identitária do Professor, pois os paradigmas controlam discursos e podem governar modos de pensar e agir sobre o Professor construindo identificações desse sujeito como executor ou Profissional. Behrens (2007) explica que:

a tentativa de entender os paradigmas da educação (...) pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da Ciência. Ou seja, de um lado uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana e, de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência (BEHRENS, 2007, p. 447)

O perfil identitário do Professor é governado por vontades de verdade conforme o paradigma vigente no meio social. O efeito de poder disciplinador para uma conduta conservadora e/ou inovadora tem relação com o paradigma. A incidência do paradigma conservador produz uma visão fragmentada, mecanicista e descontextualizada da realidade; já a do paradigma inovador, uma visão da complexidade, interconexão e interdependência, ou seja, uma visão que enfatiza a produção do conhecimento como um processo histórico, provisório e relativo.

A racionalidade dicionarística, ao identificar o Professor predominantemente como “aquele que ensina”/ como um executor, apresenta um efeito de realidade consoante ao paradigma cartesiano proposto por Descartes, a partir do séc. XVIII, na obra *Discurso do método*. Tal paradigma “sustenta o modelo conservador e dominante que preconiza a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influencia também a Educação” (BEHRENS, 1999, p. 442). Esse paradigma também conhecido como “paradigma newtoniano-cartesiano (...) caracterizou a ciência no século XIX e grande parte do século XX” (BEHRENS, 1999, p. 384). A governamentalidade exercida por esse paradigma na Educação é uma forma de poder que produz efeitos de dominação sobre o Professor. Efeitos que o constitui como reproduzidor do conhecimento, tornando-o útil, dócil e prático numa conjuntura educacional que se alicerça em um ensino mecânico.

Por meio dos verbetes acerca do Professor, materializa-se uma prática dicionarística produtora de um sujeito que “não só simplesmente objetifica e domina o mundo por meio da tecnologia, mas que é constituído por essa tecnologia” (DREYFUS, 2002, *apud* PETERS e BESLEY, 2008, p. 68). O Professor não só exerce o poder da tecnologia dicionarística de objetificar e dominar o mundo educacional, o próprio perfil identitário de Professor, mas é constituído pelo poder dessa mesma tecnologia. Os verbetes materializam o poder da tecnologia dicionarística por meio de formulações de sentido cujo efeito determina uma conduta para o Professor. Efeito que o submete a uma dominação, a uma objetivação do Professor em uma identidade padrão executora.

Esse gesto de interpretação corrobora para a possibilidade de o Professor ter sido identificado, ao longo dos séc. XIX e XX, como um perito, adestrador, reproduzidor de conhecimento. Identificação que parece perdurar em pleno século XXI. Um efeito paradigmático conservador influencia a maioria das formulações de sentido sobre o Professor construídas pela racionalidade dicionarística. Efeito que pode explicar a incipiente menção a um processo formativo do Professor como Profissional.

A maioria das vontades de verdade sobre o Professor, construídas por dicionários do séc. XIX ao XXI, são governadas por uma racionalidade técnica própria do paradigma conservador. O silenciamento de Profissional e de expressões como ‘habilitado a’, ‘diplomado em’ pode sinalizar uma vontade de verdade sobre o Professor como uma posição que *se aprende* por assimilação, memorização e repetição; e como uma posição que *se exerce*, fazendo ‘escutar, ler, copiar, decorar e repetir’. O sujeito exerce a posição de Professor não por ser um profissional habilitado ou diplomado em uma instituição formadora que o autoriza a exercer a profissão, mas por ter assimilado e memorizado o ‘fazer’ daquelas ações de ensinar para, posteriormente, repeti-las. Parece não haver necessidade de um processo formativo exclusivo e diferenciado, mas apenas do ‘ver fazendo’. Enquanto ocupou a posição de aluno, de expectador, observador de quaisquer ensinamento, independente do nível de aprendizagem, estar-se apto a ocupar a posição de Professor.

A relação dos enunciados sobre o Professor e o que esses enunciados descrevem, desperta-nos para uma questão: a que poder atende uma vontade de verdade dicionarística que atribui ao Professor o perfil identitário de executor? Atende ao poder de marginalização do Professor. Ao excluí-lo da ordem do Profissional, é ativado e colocado em circulação o desempoderamento do Professor no meio social. Desempoderamento do poder político de pleitear, defender, ser contra e discutir decisões que versam sobre a Profissão, o Professor, a Educação, a Escola e o Ensino. Desempoderamento do poder econômico de obter e utilizar recursos materiais e financeiros necessários ao bem-estar pessoal e familiar e à viabilização do aprimoramento Profissional. Desempoderamento do poder identitário do Professor cujo ‘fazer’ é:

o principal patrimônio do Sistema Educacional Brasileiro, tanto intelectual, como também técnico ou profissional, para desenvolver projetos, pesquisas e oportunizar a todos os cidadãos o direito social à Educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal vigente (OLIVEIRA e PIRES, 2014, p. 74).

Entretanto, apesar das ações de desempoderamento, “temos de imaginar e construir o que poderíamos ser. (...) Temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 2010, p. 283). Como explica Foucault (1981), “não nos encontramos mais nas exigências da dominação, do poder soberano, mas nas relações de poder, em que

governar pressupõe a legitimação do outro, a aceitação dos governados e, sobretudo, a possibilidade de resistência” (*Apud* Coracini, 2008, p. 59).

Nas relações de poder exercidas pela racionalidade dicionarística há o governo de escolhas lexicais que pressupõe a legitimação do Médico, Advogado ou do Engenheiro como Profissional; a aceitação do Professor como executor, mas, sobretudo, pressupõe também a possibilidade de resistência do Professor a uma ‘verdade’ que o identifica apenas como técnico, executor, e não como Profissional. Uma resistência que é mais do que dizer ‘não’, é um processo criativo – criar – recriar - transformar uma situação:

dizer *não* constitui a forma mínima de resistência. (...) É preciso dizer *não* e fazer deste *não* uma forma decisiva de resistência. (...). Eu penso que a resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apóia, na realidade, sobre a situação à qual combate (FOUCAULT, 2004, p. 268-269).

O combate à marginalização do Professor implica, entre outros fatores, o poder de negar vontades de verdade que o exclui da ordem dos Profissionais. Implica um processo de (re)criação, transformação e apropriação do Professor sobre sua própria constituição identitária, sobre *o que é e não é*. Por que não somos identificados ou não nos identificamos no meio social e, mesmo, no educacional pela titulação que foi conquistada, ao longo de um processo de estudo, pesquisa e avaliação? Por que, em nome da pretensa humildade profissional, solicitamos ser identificados por Professor, quando se acumulou, em anos de dedicação à área, títulos de especialista, mestre, doutor, pós-doutor etc.? Por que nos deparamos cotidianamente, em profissões como a de Médico, Engenheiro e Advogado, com sujeitos sendo identificados, e até naturalizados, como doutores, com um efeito de respeitabilidade, reconhecimento e admiração? Titulação, muitas vezes, atribuída a sujeitos que não iniciaram curso de Pós-graduação nem o processo de doutoramento.

Uma permanente análise de identificações produzidas pelos paradigmas conservador ou inovador, viabilizando um processo de adaptação, concordância, seleção e de reconhecimento próprio, pode favorecer a (re)construção de um perfil identitário do Professor como Profissional e não como um mero executor. Um processo de valorização identitária e Profissional pode ser desencadeada a partir de uma visão progressista de desenvolvimento Profissional e consequentemente:

exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são meros executores de ideias alheias) assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (...) Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições sem tomar os professores como parceiros-autores, não transformam a escola na direção da qualidade social (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p. 261)

A racionalidade dicionarística produz há séculos um efeito de universalização de um perfil identitário do Professor - o de técnico e mecanicista. A transformação dessa vontade de verdade depende de uma mudança de paradigma. Ou de, ao menos, um distanciar-se do paradigma conservador que praticamente dominou a educação e o Professor desde o século XIX e com significativa repercussão ainda em pleno século XXI. Esse distanciar significa um aproximar-se do paradigma inovador, num processo de criação que exige do Professor o repensar de papéis, de funções na formação social e, sobretudo, o repensar sobre si mesmo. Operar transformações no pensamento e conduta a fim de atingir uma identificação Profissional.

O Professor não está preso a *uma* identidade. Ele pode desafiar e resistir às estruturas de dominação que prendem e atam-no a uma identificação técnica, desvalorizada sócio-economicamente e renegada por gerações futuras. Se ainda persiste essa identificação do Professor governada pelo paradigma conservador, é porque se tem constatado, na educação, “um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo” (BEHRENS, 1999, p. 385). Os paradigmas não são sistemas fechados. É possível sair do compasso dos paradigmas, constestá-los e (re)construir outras possibilidades de compasso. Quanto mais o Professor se apropriar da sua constituição identitária, mais propriedade para adotar ou não paradigmas ou para investir no descompasso do paradigma ainda vigente rumo ao paradigma inovador. Paradigma que só se evidencia ao final do século XX, fundamentado na teoria da relatividade e da física quântica e ambientado pela revolução da informação e exigência da produção do conhecimento.

Os passos trilhados pelo novo paradigma da Ciência demandam ao Professor o repensar do sistema de valores subjacentes ao paradigma conservador. Demandam “entender seu papel profissional como parte integrante de uma organização escolar que

se encontra em uma comunidade, na sociedade e no mundo” (BEHRENS, 2007, p. 454). Demandam resistir ao governo de uma paradigma “que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX. Demandam ao Professor (re)construir sua conduta, produzindo seu perfil identitário como Profissional.

A maioria das vontades de verdade dicionarísticas sobre o Professor é governada por uma racionalidade que desempodera o Professor e atualiza uma memória social que remonta aos tempos de Sócrates, Platão, Aristóteles e Isócrates. Essas vontades de verdade ressaltam a necessidade de um trabalho de rearrumação da memória do Professor. Uma rearrumação que rejeite a sua identificação como um lugar social para quem ‘não conseguiu ser nada na vida’, para ‘sofredor’ (ou ‘sofressor’, como alguns nomeiam), para quem ‘trabalha muito e ganha pouco’; ou ainda ‘só para quem tem o dom, mesmo’. Uma rearrumação da memória que conteste discursos que o identificam como a posição social mais ilustre da sociedade por ‘formar todas as demais profissões’; que problematize o status de responsável pelo futuro de uma nação; que resista ao reducionismo de ser identificado como ‘aquele que ensina’, assumindo a identificação de um Profissional diplomado em curso de licenciatura que habilita:

- ao planejamento,
- à didatização de saberes,
- à ministração de aulas,
- à elaboração de materiais,
- à avaliação do processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e contextos de ensino
- e à reflexão social, política, econômica e cultural de transformações individuais e coletivas por intermédio da Educação.

O saber de nossa história passada, aliado a um trabalho pessoal e coletivo de ressignificação identitária do Professor, pode produzir reais efeitos em nossa história presente. Efeitos de uma rearrumação da memória que ate a história e memória do Professor Profissional de tal modo que essa mesma memória passe a trabalhar por si só, e a inspirar a coletividade do Professor e as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006a. 384p.

_____. A formação do educador. In: ____ *Filosofia da Educação* - 3ª ed. (Revista e Ampliada). São Paulo: Moderna, 2006b, p. 43-51.

ARROYO, Miguel. Cultura profissional do magistério. In: ____ *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. 13ª ed. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 2011, p. 189-226

MOURA, Paulo Sérgio. Trabalho de História da Ciência e da Técnica. *Aristóteles*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/paulosergio/biografia.html> Acesso em: 08 de janeiro de 2015

BBC BRASIL. *Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores* (Daniela Fernandes). Ago/2014. Disponível: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_v_alorizacao_professores_brasil_daniela_rw Acesso: 15 de outubro de 2014

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. *Alfa*. São Paulo, 28(supl.), pp. 1 - 26, 1984. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676/3442> Acesso em: 29 de outubro de 2014.

_____. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade *Alfa*. São Paulo, n. 47, vol. 01, 2003, pp. 53-69.

_____. Léxico e dicionário. *Alfa*. São Paulo, 28(supl.), pp. 45 - 71, 1984. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676/3442> Acesso em: 29 de outubro de 2014.

_____. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e Cultura*. [Online]. vol.58, n.2, pp. 35-37. 2006. ISSN 2317-6660. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n2/a14v58n2.pdf> Acesso em: 29 de outubro de 2014.

_____. O dicionário padrão da língua. *Alfa*. São Paulo, 28(supl.), pp. 27 - 43, 1984. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676/3442>

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 17 de outubro de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação do PNLD – Plano Nacional do Livro didático. *Portal do MEC*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article (Acesso: 13 de outubro de 2014).

_____. PNLD Dicionários 2012. *Portal do MEC*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131 (Acesso: 13 de outubro de 2014).

BRASILEIRO, Márcio José Temóteo Horizonte. *Contribuição dos sofistas para o grande impulso da evolução da filosofia grega...* Disponível em: http://www.mp.ce.gov.br/esmp/publicacoes/ed1/artigos/05contribuicao_sofistas_para_grande_impulso_evolucao.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2015

BRASILESCOLA. Sócrates. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/biografia/socrates-biografia.htm> Acesso em: 23 de dezembro de 2014

CERTEAU, Michel de. A estrutura social do saber. In: ____A cultura no plural. Trad. Enid Abreu Dobrânsky. 6ª. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso* (Tradução Fabiana Komesu). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. (Des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp, Chapecó: Argos editora universitária, 2003.

_____. Juventude em risco e governamentalidade: a questão do silenciamento e da identidade. In: NAVARRO, Pedro. *O discurso nos domínios da Linguagem e da História*. São Carlos: Clara Luz, 2008, p. 59-70.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª ed. (revista e acrescida de 124 páginas). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p.637.

DELMAS, Ana Carolina Galante. “Do mais fiel e humilde Vassalo”: as dedicatórias impressas para os monarcas D. João VI e Dona Carlota Joaquina no Brasil. In: ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org). Por que Foucault? Novas diretrizes para pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

DUBAR, Claude. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. *Plural*, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP (Tradução de Roberta Console Akaoui e Mariana Toledo Ferreira). v.18.1, São Paulo, p.175-184, 2011.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 73-80.

EUZÉBIO, Marcos Sidnei. Isócrates contra os sofistas. *Revista Mirandum*. Estudos e Seminários. Vol. 12. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Murcia: Mandruvá, 2001. Disponível em: http://www.hottopos.com/mirand12/euzeb.htm#_ftnref18 Acesso em: 29 de dezembro de 2014

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDES, Hélio Clemente. *O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarianização?* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes (Dissertação). Universidade Federal de -- Cascavel, PR, 2010.

FINLEY, M.I. (Org.) *O Legado da Grécia* (Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida). Brasília: UnB, 1998.

FISCHER, Luís Augusto. Houaiss: Homem de palavra. *Aventuras na História*. Editora Abril: 2005. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/houaiss-homem-palavra-434348.shtml> Acesso em: 21 de dezembro de 2014

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Estratégia, poder-saber*. (Organização: Manoel Barros da Motta/ Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2012, (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. *Microfísica do Poder* (Organização e tradução de Roberto Machado). 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Michel Foucault, Uma Entrevista: Sexo, Poder e a Política da Identidade. (Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento) *Verve*. vol.5, 2004, p. 260 - 277. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537> Acesso em 12 de dezembro de 2013.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GATTI, Bernardete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil (Relatório Final). *Estudos e pesquisas educacionais*. (Estudo realizado pela Fundação Carlos

Chagas; e encomendado pela Fundação Victor Civita). São Paulo, SP Dez/2009. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos. Acesso em 17 de outubro de 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Caderno de pesquisa*. São Paulo. nº 98, p. 85-90, ago/1996

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* (Tradução: Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro). 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Isócrates. Disponível em: <http://pt.cyclopaedia.net/wiki/Isocrates> Acesso em: 29 de dezembro de 2014

KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Feldekircher; GARCIA, Andréa Roberta da Rocha; BATISTA, Rosinalda Pereira. *O século XX, cenário dos dicionários fundadores da Lexicografia brasileira: relações com a identidade do Português do Brasil. Alfa*, São Paulo, nº 50, vol. 02, 2006, p. 173-187.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAPO, Flavinês Rebolo & BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*. n. 118, p. 65-88, março/ 2003

LE GOFF. Documento Monumento In: *_____História e memória* (tradução Bernardo Leitão). Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação. Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação&Sociedade*. Ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MADJAROF, Rosana. *Sócrates*. (2011). Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/socrates.htm>. Acesso em: 03 de março de 2015

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. **In**; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARROU, Henri Irénée. Educação e retórica. In: FINLEY, Moses I. (Org). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. p. 211 – 228

MANACORDA, Mario Alighiero. A educação na Grécia. In: *_____ História da Educação*. Da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo. Cortez. 2010, p.58-95.

MORAES, Alexandre Santos de. A Palavra de quem canta: *aedos* e divindades nos períodos homérico e arcaico gregos, 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rios de Janeiro, 2009.

MOTTA, Manoel Barros. Apresentação à Edição Brasileira. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. (Organização: Manoel Barros da Motta/Tradução: Vera Lúcia

Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2012, p. VII – LXVII, (Coleção Ditos & Escritos IV).

MÜLLER, Alexandra Feldekircher; BATISTA, Rosinalda Pereira; KRIEGER, Maria da Graça. *Lexicografia brasileira do século XX: dicionários inaugurais e temáticas*. Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 1426-1434.

NÒVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.1. séculos XVI-XVIII. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999

NUNES, José Horta. *Dicionário no Brasil: análise e história*. Campinas: Pontes/São Paulo: FAPESP/ São José do Rio Preto: FAPERP, 2006.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*. Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014 Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/.../14324 Acesso em: 10 de outubro de 2014

OLIVEIRA, Sônia Regina Martins de. Governamentalidade e a constituição do sujeito em Foucault. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009. 134p.

ORLANDI, Eni Puccenelli. Sujeito, História e Linguagem. In:_____ *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005 p. 24-55

PESSANHA, José Américo Motta (Org). *Diálogos /Platão*. 5ª ed. (Tradução: José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa). São Paulo: Nova Cultural. Disponível em: <http://copyfight.me/Acervo/livros/OS%20PENSADORES%20%20Vol.%2003%20%281991%29.%20Plata%CC%83o.pdf> . Acesso em: 27 de dezembro de 2014.

_____. *Os Pensadores Aristóteles: tópicos dos argumentos sofísticos*. v. 1. (Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15 -34.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, 1992, p.200-212.

POMBO, Olga. A Academia de Platão. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/academia/academia.htm>> Acesso em: 11 de novembro de 2014

QUIRIM, Diogo Jardim. *O filósofo e o sofista, em Isócrates: uma análise do discurso “contra os sofistas”* (Trabalho de conclusão de curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010

REVISTA EDUCAÇÃO UOL (edição 195). *Adeus, docência* (Rodney Corsini). Julho/2013 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp> Acesso em: 14 de outubro de 2014

REVISTA NOVA ESCOLA. *Ser professor: uma escolha de poucos* (Rodrigo Ratier e Fernanda Salla). 2009. Disponível: [http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-estibular pedagogia-licenciatura-528911.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-estibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml) e: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml> Acesso: 08 de outubro de 2014

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

ROSÁRIO, Maria José Avis do; SILVA, José Carlos da. A educação jesuítica no Brasil. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF> Acesso em: 15 de maio de 2015.

SANTANA, Ana Lúcia. *Platão*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofos/platao/> Acesso em: 11 de novembro de 2014

_____. *Sócrates*. *Infoescola*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/socrates/> Acesso em: 23 de dezembro de 2014

SANTIAGO, Emerson. *Academia de Platão*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/academia-de-platao/> Acesso em: 11 de novembro de 2014

_____. *Academia de Platão*. *Infoescola*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/academia-de-platao> Acesso em 27 de dezembro de 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006, p 15-25

SEABRA Filho, José Rodrigues. Protágoras e a virtude ensinável. *Letras clássicas*, n. 2, p. 57-66, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/letrasclassicas/article/viewFile/602/537>

SETTON, Maria d. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*. nº20, Maio-Ago, 2002, p. 60-70.

SOUSA, Rainer. *Os jesuítas no Brasil*. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/historiadoBrasil/os-jesuitas-no-brasil.htm> Acesso em: 10 de março de 2014

TADEU DA SILVA, Tomas (Org). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & GAUTHIER, Clermont (Org.). *Pedagogia*. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Maria Cláudia e VENTURINI, Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.15, n.2, p. 505-528, jul./dez. 2012

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/2553/2173 Acesso: 17 de outubro de 2014

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª ed (reimpressa). Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VERDELHO, Telmo. O dicionário de Moraes Silva e o início da lexicografia moderna. In: História da língua e história da gramática – actas do encontro, Braga, Universidade do Minho/ ILCH, 2003, p. 473-490.

VICENTE, Jailton Lopes. O papel do dicionário na formação da identidade dos sujeitos alunos. V Jornada de Produção Científica das Universidades Católicas do Centro-Oeste - Universidade Católica de Brasília, de 03 a 05 de Outubro de 2001.

ZEIFERT, Luiz Paulo. *A Exclusão Social na Grécia Clássica e a Postura dos Sofistas*: repercussões nos processos emancipatórios contemporâneos. Ijuí: Unijuí, 2004 (Coleção Direito, Política e Cidadania; 11).

Dicionários de Língua Padrão ou intermediário

DICCIONARIO DA LINGUA PORTUGUEZA 3ªed. (Antônio de Moraes Silva). Lisboa: Na typographia de M. P. de Lacerda, 1823.

DICIONÁRIO AURÉLIO BÁSICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira). São Paulo: Folha de São Paulo, [1988]1995. 687p.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA 1ªed. (Antônio Houaiss; Mauro de Salles Villar). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA 5ªed. (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira/ Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos). Curitiba: Positivo, 2010.

Dicionários Escolares do PNLD/2012 para o Ensino Médio

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA EVANILDO BECHARA (Evanildo Bechara). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)]

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. Antônio Houaiss (Org.) e Mauro de Salles Villar (ed. resp.). São Paulo: Moderna, 2011. [41.243 verbetes]

DICIONÁRIO UNESP DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO (Francisco S. Borba). Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes]

NOVÍSSIMO AULETE DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA (Organização Paulo Geiger). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes]