UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MARIA JULIA CAMARGO BOCCHIO

O(s) discurso(s) reificador(es) e o consumo de fôrma-ação: formas de sustentação do imaginário docente na configuração da formação continuada

Ribeirão Preto

2017

MARIA JULIA CAMARGO BOCCHIO

O(s) discurso(s) reificador(es) e o consumo de fôrma-ação: formas de sustentação do imaginário docente na configuração da formação continuada

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orientanda: Maria Julia Camargo Bocchio

Orientadora: Prof.ª Drª. Filomena Elaine P. Assolini.

Ribeirão Preto

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Bocchio, Maria Julia Camargo

O(s) discurso(s) reificador(es) e o consumo de fôrma-ação: formas de sustentação do imaginário docente na configuração da formação continuada. Ribeirão Preto, 2017.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orientadora: Prof.ª Drª. Filomena Elaine P. Assolini.

Área de concentração: Educação

1 Formação continuada. 2 Análise de discurso. 3 Imaginário docente. 4. Autoria.

Dedico este trabalho a todos os professores que na luta pela profissão encontram o próprio fazer docente.

AGRADECIMENTOS

Com o mesmo sentido de gratidão que comecei esta pesquisa, trago-a nas ilusões de finitude do agora.

Ao Criador que me constitui, que conduz o meu viver e me fortalece a cada dia que me perco nas obscuridades da vida. Gratidão, por ouvir-me e me fazer forte nas veredas da academia. Só por ti que cheguei até aqui.

Ao meu pai, Carlos, ao meu padrasto Evaristo e à minha mãe Her(o)ica pela maneira com que me constituíram, na responsabilidade e humanidade. Pela oportunidade que me ofereceram em poder dedicar-me inteiramente aos meus amores, à AD e à educação. Agradeço também aos meus pequenos e irmãos, Samuel e Davi pela singeleza com que me ensinam a enxergar a vida.

Ao meu n(amor)ado e amigo Alexandre, pela paciência nas crises, nos choros e pelos sorrisos a cada vitória. Agradeço pela atenção em escutar minhas ideias de pesquisadora e cada análise que está aqui.

À minha querida parceira e orientadora Profa. Dra. Elaine Assolini, por ter possibilitado que esse grande sonho tornasse realidade, pela intensa dedicação à esta pesquisa também à minha pessoalidade, agradeço imensamente cada momento de escuta, a cada conselho e a cada palavra de calma que tanto se empenhou em me oferecer. Gratidão por confiar nas minhas escolhas e torna-las suas também.

Ao meu amigo-irmão Valdson Almeida pela intensa parceria que com tanto carinho me incentiva nas aventuras acadêmicas. Agradeço essa amizade que se faz forte a cada dia e nos motiva a percorrer caminhos e sonhos sempre juntos.

À minha querida amiga-irmã Letícia Moraes pelos momentos felizes de risos intermináveis e pelo acolhimento nas horas de desespero, pelo apoio e parceria intensa nessa vida acadêmica, gratidão por me constituir e dividir caminhos e sonhos.

À minha queria amiga e tia Juliana Nani pelos ensinamentos que transformam minha vida, e me colocam sempre em direção ao meu sonho.

À Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas e ao Prof. Ms. Emerson Rodrigo Camargo pelo carinho com que acolheram o convite, enquanto banca, de contribuir com tantos conhecimentos e sabedoria.

Aos queridos amigos e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização Leitura e Letramento (GEPALLE), por cada momento de conquista juntos, pelas trocas de conhecimento e de carinho. Gratidão por serem parte desse trabalho e também da vida.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por financiar este projeto com Bolsa de Iniciação Científica, processo nº 2016/24571-5, por torna-lo possível dentre tantos outros, e por confiarem em nosso trabalho e competência acadêmica.

Ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (L@ife), espaço o qual tantos acontecimentos de materializaram, local onde tantos sentidos e discursos me atravessaram. E sobretudo, o carinho da querida (Ida)Lina, técnica desse laboratório, que sempre esteve presente nos incentivando.

À Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), pela estrutura e apoio oferecidos a nós a fim de que esta pesquisa seguisse seu percurso.

Aos meus queridos professores que me constituíram nessa caminhada, por tantos conhecimentos e tanta luta à nossa educação. Por me ensinarem a importância da pesquisa e reflexão fora dos muros universitários e por encorajar-me a assumir a posição de professora e profissional que tanto vem sendo silenciada.

À toda minha família, de sangue e de coração que me acolhem e felicitam a cada vitória e a cada passo percorrido.

Às escolas campo as quais nos receberam de forma tão carinhosa e por estarem dispostas a colaborar com nossa investigação. Aos professores e coordenadores pela dedicação nos momentos de conversa, e também pelas contribuições e ensinamentos de minha vida profissional, sem vocês este trabalho não se materializaria.

“Sou uma mulher que escreve porque, para mim, escrever é como respirar, faço para sobreviver”

(Clarice Lispector)

RESUMO

A formação continuada de professores tem um percurso recente na história e na memória, porém os sentidos sobre si nunca foram os mesmos, eles deslizaram e deslizam pelos fios dos contextos sócio históricos ideológicos. A partir disso, destaca-se a importância de tirar as mantilhas e investigar como se desenvolve a formação continuada do sujeito professor, uma vez que, estamos imersos e inseridos em uma sociedade neoliberal, a qual sustenta discursos mercadológicos o que carregam na profissão sua descaracterização e a interdição dos sujeitos professores, ao sustentar uma imagem de "aplicadores". Nesse sentido, nos propomos a investigar o mosaico da formação continuada de sujeitos professores do Ensino Fundamental I da rede estadual paulista, onde, nos colocamos a questionar se esta encontra-se articulada para resolver questões estritamente metodológicas, ou, se se propõe um exercício de autoria, concebendo o sujeito professor enquanto profissional capaz de desenvolver os próprios fazeres, pertencente a uma profissão, constituído de identidade, capaz de reflexão e alicerçado em uma cultura profissional. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duas diferentes escolas, com sujeitos professores e coordenadores, além de participação em formações da própria instituição. Assim, fundamentamo-nos na Análise de Discurso de Matriz Francesa Pechêuxtiana (AD) a fim de desvelar, por meio de análises discursivas, como os sujeitos escolares (professores e coordenadores) sustentam o discurso da formação continuada, e o próprio imaginário docente, bem como, das contribuições de alguns importantes pesquisadores das ciências da educação, como Nóvoa, Tardif, Pimenta, Gatti, Imbernón, Sacristán, Ghedin, entre outros. Os resultados dessa investigação, marcam a formação continuada enquanto mecanismo de imposições e desautorizações, propagando a ideologia neoliberal, além disso, verifica-se a sustentação de um imaginário docente enfraquecido e destituído de profissionalidade. Por conseguinte, assinala-se os atravessamentos dos sujeitos professores e coordenadores por ideais e concepções reificadoras, descaracterizando a sua relação de profissionalidade com o próprio fazer.

Palavras-chave: Formação continuada. Análise de Discurso. Imaginário docente. Autoria.

ABSTRACT

The continuing formation of teachers has a recent course in history and memory, but the senses about themselves have never been the same, they have slipped and slipped through the threads of socio-historical ideological contexts. From this, the importance of removing the mantillas and investigating how the continuous formation of the subject teacher is developed, since, we are immersed and inserted in a neoliberal society, which sustains marketing speeches that carry in the profession its decharacterization and the interdiction of the professing subjects, while sustaining an image of "applicators". In this sense, we propose to investigate the mosaic of the continuing education of teachers of Elementary School I of the State of São Paulo, where we ask ourselves if it is articulated to solve strictly methodological questions or, if an exercise of authoring, conceiving the subject teacher as a professional capable of developing his own work, belonging to a profession, constituted of identity, capable of reflection and grounded in a professional culture. For this purpose, semi-structured interviews were carried out in two different schools, with subjects teachers and coordinators, as well as participation in training of the institution itself. Thus, we are based on the Discourse Analysis of the Pechêuxtiana French Matrix (AD) in order to reveal, through discursive analyzes, how the school subjects (teachers and coordinators) support the discourse of continued formation, and the teaching imaginary itself, as well such as Nóvoa, Tardif, Pimenta, Gatti, Imbernón, Sacristán, Ghedin, among others. The results of this investigation mark the continuous formation as a mechanism of impositions and disauthorizations, propagating the neoliberal ideology, in addition, it is verified the support of a teacher imagination weakened and devoid of professionalism. Therefore, it is pointed out the crossings of teachers and coordinators subjects by ideals and reifying conceptions, discharacterizing their relation of professionality with the own doing.

Keywords: Continuing education. Discourse Analysis. Imaginary teacher. Authorship.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
1. Introdução 13
1. Objetivos 16
2.1 Geral 16
2.2 Específicos 16
3. Análise de Discurso de Matriz francesa Pechêuxtiana (AD): o infindável navegar 16
3.1 (Dis)curso: os nós de nós 18
3.2 Sujeito: suas travessias e atravessamentos 20
3.3 Ideologia, inconsciente, formação discursiva: o (des)enrolar do sujeito 22
4. Formação continuada: seus discursos e suas faces na constituição da profissionalidade docente. 34
5. Proletarização, reificação e imaginário docente. 42
6. Aspectos metodológicos 48
6.1 Para conhecer os sujeitos 51
7. Análises discursivas: o desabrochar dos sentidos 52
8. (In)Conclusão 110
9. Referências 114

APRESENTAÇÃO

Tudo o que você quiser, sim senhor, mas são as palavras que cantam, que sobem e descem... Prosterno-me diante delas... Amo-as, abraço-as, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que glutonamente se amontoam, se espreitam, até que de súbito caem... Vocábulos amados... Brilham como pedras de cores, saltam como irisados peixes, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero pô-las a todas no meu poema... Agarro-as em voo, quando andam a adejar, e caço-as, limpo-as, descasco-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então revolvo-as, agito-as, bebo-as, trago-as, trituro-as, alindo-as, liberto-as... Deixo-as como estalactites no meu poema, como pedacinhos de madeira polida, como carvão, como restos de naufrágio, presentes das ondas.... (Pablo Neruda- A palavra)

Faço desse movimento o meu fluir com as palavras, (des)emprego-as, sussurro-as, elevo-as, as faço ir, as faço vir e fluir. Nesse acontecimento que se efetiva pela estrutura, atribuo às palavras texturas, estampas, sonoridades e as faço minhas, quando na verdade sou delas, é onde me encontro enquanto sujeito que deixa as palavras me dizer, contar sobre mim.

Aqui, é preciso (des)atar os nós, tecer os fios dos significantes e costurar a trama discursiva para formar esse tecido de linguagem que nos constitui. Por um lado, eis um trabalho que só pode ser feito se deixarmos que o efeito-sujeito[1] se faça presente com seus mecanismos ilusórios, delineando um alguém uno a fim de possibilitar que o texto também seja uno e, que a autoria[2] se instale.

Por outro lado, requer que nos coloquemos frente a discursos os quais terão de ser desnaturalizados, e compreendidos através da posição de analista, a qual necessita anunciar a construção social dos sujeitos, seus equívocos, seus deslizes e tirar os véus para percebermos os mecanismos ilusórios que atuam sobre cada qual que se adentra na

[1] "O efeito sujeito é o efeito ideológico necessariamente inscrito na linguagem, pelo que o sujeito tem a impressão 1º) de ser a fonte do sentido do que diz (quando na verdade retoma sentidos preexistentes ; e 2º) da realidade de ser pensamento." (ORLANDI, 2001, p. 69)

[2] Tfouni (1995, p.56) a autoria se instala quando o autor "[...] estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma [posição auto-reflexividade crítica] no processo de produção do discurso".

linguagem para (se) (dis)cursar. Desse modo, a tessitura corteja a tensão entre completude-incompletude, paráfrase-polissemia, sujeito uno, sujeito cindido.

Este trabalho de conclusão de curso busca por meio do discurso a compreensão da constituição da formação continuada enquanto meio para autorizar ou desautorizar o fazer docente e suas potencialidades. Para tanto, a urdidura está dividida em Introdução, Objetivos; Análise de Discurso de Matriz francesa Pechêuxtiana (AD): o infindável navegar; (Dis)curso: os nós de nós; Sujeito: suas travessias e atravessamentos; Ideologia, inconsciente, formação discursiva: o (des)enrolar do sujeito; Formação continuada: seus discursos e suas faces na constituição da profissionalidade docente; Proletarização, reificação e imaginário docente; Aspectos metodológicos; Análises discursivas: o desabrochar dos sentidos.

.

1. Introdução

> *[...] é como se estivesse no meio de um nevoeiro, é como se tivesse caído num mar de leite [...] (Saramago)*

Adentrar na filosofia dessa pesquisa, significa, adentrar nos questionamentos, nas contextualidades, na(s) formação(ões) do sujeito e nas formas idiossincráticas de se colocarem frente ao universo simbólico, e ainda, compreender as miríades que os compõe. Durante esse percurso, percebemos que há um fluxo de discursos sobre a importância (ou não) da formação continuada de professores, os quais se atravessam, se (des)enlaçam e se renovam, instaurando novos sentidos ou reproduzindo-os, todas essas redes de significações denunciam as relações dos sujeitos com a história, com a memória e com sua subjetividade.

Foi olhando para a rede estadual paulista que nos colocamos a investigar como o contexto atual, o qual tem o capital como o princípio das relações, influencia nas formações continuadas de professores, se estas são configuradas para autorizá-los e incentivá-los em seus processos autorais ou não. Para tanto é/foi preciso traçar os pontilhados da história e do arquivo que traz sentidos, discursos e memórias.

A formação continuada de professores passou a ser discutida no Brasil com grande ênfase a partir da década de 1960. No estado de São Paulo, especificamente, a formação teve sua materialização na década de oitenta, assim como nos mostra Pimenta (2002), foi um espaço "duramente conquistado pelos profissionais da educação pública estadual paulista, (p. 72), ou seja, a construção da formação continuada teve sua efetividade com os sujeitos professores reivindicando esse momento e espaço para estudos e reflexões.

Desde então, vários foram os contornos discursivos que abarcaram e tiveram como objeto a formação continuada de professores. Ora provocando efeitos de sentidos que remetem à reciclagem, à renovação e a aquisição de competências e habilidades, o que nos permite revelar, a relação da exterioridade (contexto sócio-histórico ideológico) com a circulação e construção dos discursos.

Apesar de nos anos noventa haver um movimento maior com a democratização do acesso ao ensino, essa década marcou novas (rel)ações do capital e do mercado com a educação. Diante dessas condições de produção, inúmeros foram os discursos filiados ao

sentido de educação voltada para a teoria do capital humano, desde então, a intenção é/foi formar sujeitos que serão mãos de obra, os quais trabalharão para desenvolver a economia. O que já nos ilumina Gatti (2008, p.63) "a educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo".

Esse contexto sócio histórico ideológico é marcadamente assumido pelo discurso neoliberal, sobretudo neste período, materializado na educação pela forte presença de parcerias público-privadas e do Banco Mundial, o qual, financia projetos e ações no país, desde a década de 1960.

Com a influência da lógica de mercado na educação, a escola passa a conviver então, com um enorme controle de agentes econômicos, como instituições privadas, bancos e institutos, que, muitas vezes, impositivamente, conduzem o trabalho docente, como pretensa garantia de maior controle de resultados e de "qualidade" da educação por meio de avaliações externas (PISA[3], ANA[4]) e livros didáticos; criando, de certa maneira, condições de produção desfavoráveis quando buscamos a assunção da autoria pelo professor.

Toda essa névoa que pairou/paira sobre a sociedade, especificamente sobre a escola, se desdobrou na formação continuada como forma de qualificar os professores a fim de produzirem mãos de obras capacitadas para o trabalho. Desse modo, a atenção na qualificação de professores foi dada como forma de garantir maior "qualidade"[5] da

[3] O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

[4] A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/ana>.

[5] "Qualidade", nessa formação discursiva neoliberal, segue o pressuposto mercadológico e econômico de eficiência e eficácia, em que se busca potencializar o lucro com o menor investimento possível.

educação, ou seja, investir na formação continuada significaria, nesta concepção, investir no crescimento da economia, imputando nesse espaço concepções, pressupostos mercadológicos e silenciando os sujeitos professores, seus conhecimentos e suas necessidades para atingir esse fim.

Destarte, compreender o contexto da formação continuada despontada na última década do século XX implica reconhecer, segundo Nóvoa (1999, p.15), "[...] uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a "deslegitimação" dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como "autoridades científicas" no campo educativo".

Assim, considerando que "apropriados indistintamente por grupos de interesses opostos, os simples enunciados dos conceitos e das palavras, por vezes, nos embaraçam e embaçam as finalidades que motivam a sua apropriação" (PIMENTA, 2002, p. 24). Nesse sentido, é necessário observar como os agentes econômicos os quais são externos à educação se apropriam, por meio dos mecanismos ideológicos, da organização do trabalho escolar, o que carrega na profissão docente maiores controles e direções.

A partir disso, buscamos investigar a formação continuada da rede estadual paulista a fim de verificar qual sua configuração, se é meio para legitimar pressupostos mercadológicos ou se auxilia na instauração da autoria do sujeito professor, haja vista esse desdobramento da ideologia neoliberal agindo sob efeito névoa na instituição escolar.

Valemo-nos da Análise de Discurso Pecheuxtiana e das contribuições da psicanálise freudo-lacaniana para desvelar por meio de análises discursivas a maneira com a formação continuada os atravessam, os compõe e os constituem, se estão inseridos em um contexto de formação ou de fôrma-ação[6].

Para tanto, utilizamos, como parte principal do referencial teórico, importantes pesquisadores das ciências da educação como Nóvoa (1992, 1999); Tardif (2002); Pimenta (1997, 2002); Imbernón (2009); além de Lima, Anastasiou e Coracini, que propuseram questões pertinentes sobre como a formação continuada é proposta para desenvolver cultura profissional, dotada de saberes e identidade. Bem como, de

[6] Neologismo que indica encaminhamentos que formatam e engessam o trabalho docente, pois, "[...] colocam o professor em uma fôrma de ação, esperando que todos os profissionais atuem da mesma maneira e se utilizem das mesmas estratégias de ensino (ASSEF; BEZERRA, 2013, p.55).

contribuições foucaultianas ao conceituar, problematizar e investigar a circulação dos poderes, os mecanismos de coerção sobre os sujeitos e seus assujeitamentos diante de verdades construídas.

2. Objetivos

2.1 Geral

Investigar a configuração da formação continuada em um município do interior paulista; como é oferecida; se considera o contexto escolar para desenvolver reflexões; e como contribui para a formação de uma cultura docente**.**

2.2 Específicos

- Investigar a concepção de formação continuada de professores do ensino fundamental e coordenadores pedagógicos;

-Compreender como o sujeito professor desenvolve o fazer docente, se é o sujeito autor ou reprodutor.

3. Análise de Discurso de Matriz francesa Pechêuxtiana (AD): o infindável navegar

> *Aprender a ler outras palavras naquelas palavras. (ORLANDI, 2016, p.19)*

Versar sobre a AD constitui um trabalho de delicadeza, requer cuidado com conceitos tão minuciosos a fim de evitar uma abordagem um tanto superficial, todavia, é utopia tentarmos completar os estudos e suas definições, haja vista o caráter de incompletude que a língua nos faz assumir. Assim, a AD "[...]trata-se de uma teoria em constante devir, tendo seu inacabamento e constante (re)formulação como característica intrínseca uma vez que a historicidade é um condicionante *ad perpetuam*." (SOARES, 2015, p. 24)

Relacionar-se com a Análise de Discurso nos coloca em uma posição a qual deixa de buscar as verdades dos sentidos, a assepsia da língua, e a objetividade dos discursos, requer ir além, e escavar os mecanismos que operam nos sujeitos, compreender suas constituições e inclusive negar o dualismo moderno de explicar os acontecimentos, é sobretudo, um ato de interpretar. Isto é,

> [...] a A.D. localiza-se em um paradigma de ciência não positivista, na qual os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo (Ginsburg, 1980). Assim sendo, o dado é apenas um indício que se coloca para interpretação. (ASSOLINI, 2003, p. 8)

Por isso, trabalhamos na urdidura dos sentidos, nas tramas que constituem os sujeitos, e suas formas de se relacionarem com a exterioridade, buscando indícios (GINSBURG, 1980) para compreender a maneira como se inserem na teia do simbólico.

Nosso fazer, portanto, está pautado em compreender

> [...] o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão. (ASSOLINI, 2003, p.10)

Esses fios que foram penteados até agora permitem entender que o analista não se detém então, na estrita aplicação de métodos e procedimentos. Uma vez que se insere na AD para entender as relações da história e da memória na constituição dos sujeitos, é preciso bailar no entremeio, e se colocar entre a transparência e opacidade, descobrindo nuances e miríades dos sujeitos e dos sentidos, ambos produzidos no discurso. Isso quer dizer que, trabalhar com a AD

> "não é simples aplicação dela. É confronto, interrogação, face a análise e seu objeto garantia de não continuidade entre teoria e prática, continuidade que inviabilizaria a compreensão do funcionamento do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação." (ORLANDI, 2016, p. 12)

Essa disciplina que tanto nos move e nos coloca frente aos discursos, aos sujeitos, à contradição, à ideologia e à opacidade da língua, nasce na França na década de sessenta em meio a "[...] contestações sociopolíticas e as manifestações culturais [...] [em] um significativo cenário de rupturas, mudanças e oposição à lógica do sistema capitalista [...]" (CAMARGO, 2016, p. 24)

A Análise de Discurso, irrompe instaurando concepções de linguagem que se opunham às tradicionais, as quais concebiam estritamente a estrutura da língua como base da comunicação entre os falantes. Foi nesse sentido que o filósofo Michel Pêcheux problematizou, (re)elaborou, discutiu e questionou a linguística em seu tão impetuoso estruturalismo, e metalinguagem, onde subtrai o sujeito, sua historicidade, bem como, a ideologia e o inconsciente (estrutura que entrou tempos depois nas considerações do discurso), "[...] era preciso fundamentar, por meio da história, da ideologia e da psicanálise, o sujeito historicizado (ASSOLINI, 2003 *apud* CAMARGO, 2016, p. 25)

Desse modo, Pêcheux descortina e lança luzes sobre tal objetividade que a linguística tanto estimava em seus paradigmas, através das considerações da ideologia, da(s) formação(ões) do sujeito, e da exterioridade dos discursos, inaugura uma disciplina que compreende então três áreas: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

Essas áreas se relacionam no entremeio, não são justapostas, mas se (con)fluem, se interrogam e dialogam, assim,

> [...] não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2015, p. 18).

Portanto, se trata de uma teoria que procura deslocamentos, atualizações, retornos e memórias, encontrando no real da língua a relação do sujeito com o real da história, o qual por sua vez, é atravessado pela linguagem, sendo esta "[...] lugar de conflito, de confronto ideológico" (ASSOLINI, 2003, p. 11) e, por conseguinte, constituída pela falta, pela falha pelo equívoco e contradição, que são materializados no discurso. Assim, a AD

> [...] não trata da língua, não trata da gramática, embora ambas lhe interessem. Ela trata do discurso, palavra que, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso, observa-se o homem falando. (ASSOLINI, 2003, p.10)

3.1 (Dis)curso: os nós de nós

> *Sou como a palavra: minha grandeza é onde nunca toquei. Avô Mariano. (Mia Couto – um rio chamado tempo, uma casa chamada terra)*

Compreender o discurso na filiação teórica aqui adotada, é deixar de concebê-lo em sua superficialidade, enquanto meio de comunicação, transmissão de informação, ou o ato de se colocar enquanto enunciador.

Discurso para Pêcheux é entendido além do próprio ato de enunciação, o que diferencia da concepção de Foucault (2007, p. 122) que o concebe como "conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação [...]"; enquanto Pêcheux o

tem como “efeito de sentido entre interlocutores” (2014ª). Desse modo, para a AD pechêuxtiana, o discurso se trata de um acontecimento que se efetiva pela materialidade da língua, por sua estrutura. Orlandi (2015, p. 13), nos ilumina sobre tal dinamicidade do discurso, enquanto uma palavra que “[...] etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”.

Pêcheux e Orlandi propõem um acontecimento para uma realização discursiva, ou seja, discurso é ato, é movimento inscrito na história, é a materialidade da ideologia, como afirma Assolini (2003, p.9), “[...] [a linguagem] enquanto discurso é interação, um modo de ação que é social; um trabalho simbólico”.

Desse modo, o discurso é o *lócus* onde se imbricam história, sujeito e ideologia, que carrega em sua materialidade as formas-sujeito e seus nós. Para um ouvinte, o discurso é um falar sobre algo, para o analista, é dizer sobre si, sobre suas ideologias, seus assujeitamentos e suas identificações, ele “[...] é um objeto construído, distinto do objeto empírico, do encaixamento de frases produzido por um texto ou por um sujeito” (MALDIDIER, 2017, p. 45). Desse modo, “[...] nos estudos discursivos, não se separa forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento.” (ORLANDI, 2015, p.17).

Assim, entendemos o discurso enquanto materialidade de uma existência sócio-histórica, o que nos coloca frente à língua não “[...] como um sistema (o software e um órgão mental)” (PÊCHEUX, 2017, 101) mas, um local material onde discurso se (re)faz, onde os efeitos de sentido afloram, ou seja, é “um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades” (Ibidem). E por isso mesmo, é constituída pela falha, pelo equívoco e contradições.

Barthes, em sua fala na aula inaugural ilumina sobre a língua para além de um sistema fechado de códigos.

> “a língua não se esgota na mensagem em que engendra; que ela pode sobreviver a essa mensagem e nela, fazer ouvir, numa ressonância muitas vezes terrível, outra coisa para além do que é dito, suprimindo à voz consciente, razoável do sujeito, a voz [...] implacável da estrutura[...]” (BARTHES, 2013, p. 14)

Portanto, a língua é a “[...] base em relação à qual se constroem os processos” (PÊCHEUX, 2017, p. 74), ou seja, a materialização sobre a qual se dará o discurso, que permite ao analista, colocar em evidência as (in)finitudes, as porosidades e os

atravessamentos que compõem os sujeitos. “A língua é assim, condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2015, p. 20)

Isso significa que, ao olhar para essa materialidade nos colocamos a “[...]revelar mais do que o individual e singular, mas revelar dizeres outros, vozes constituintes do(s) discurso(s) em questão [...]” (SOARES, 2015, p. 29). Estamos delineando as heterogeneidades que constituem os discursos, antes de serem propriedade do sujeito, é da história, e faz parte do fio da memória que atravessam cada qual que se coloca a discursar.

3.2 Sujeito: suas travessias e atravessamentos

> *[...]é a palavra que fala do sujeito, e não o sujeito que controla a palavra. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 29)*

Compreender a noção de sujeito para a AD, nos coloca em uma posição não cartesiana e nem iluminista. Isso significa, que há aqui alguém que não pode ser medido, nem configurado e nem controlado, apesar da ciência sustentar um sujeito centrado, dotado de plena racionalidade e unificado.

De fato, houve deslocamentos na noção de sujeito durante a história, ora sujeito político centrado no *logos*, ora sujeito teocêntrico, ora sujeito plenamente racional e dono de seu conhecimento, ideais estes baseados no homocentrismo. Embora se tenha alguns deslocamentos, a filosofia ocidental ainda sustenta a noção de homem voltado para o pleno domínio de suas vontades, com todas as suas certezas e fonte de seu próprio saber.

Para a AD o sujeito se distancia dessa noção asséptica das teorias homocêntricas. O que significa que não nos remetemos a indivíduo, nem homem e nem ser, mas sim, sujeito. O qual não corresponde a um lugar empírico, mas a um lugar ocupado em um contexto sócio histórico ideológico, alguém atravessado pela ideologia e inconsciente.

E assim, pelas contribuições da psicanálise freudo-lacaniana, temos um sujeito cindido, descentrado e clivado que não tem controle sobre suas palavras e nem suas escolhas. Desse modo, “[...] a AD não pode satisfazer-se com a concepção do sujeito epistêmico, ‘mestre de sua morada’ e estrategista nos seus atos (salvo, nas coerções biológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca de sua inscrição no campo do simbólico. (PÊCHEUX, 2017, p. 103)

Logo, o sujeito é tecido infinitamente na trama discursiva, é pelo trabalho da linguagem que se (des)figura, que se constrói. Portanto cabe-nos dizer que "[...] os processos de subjetivação ocorrem na esfera do discurso." (DORNELAS, 2017, p. 27)

E de que forma se desenrola a existência desse sujeito que não é uno? O sujeito desde seu nascimento é atravessado pela linguagem, ela por sua vez, realiza um trabalho de mediação entre o sujeito e a realidade natural/social (ORLANDI, 2016) e por isso mesmo, o faz viver no simbólico, onde as relações são travadas em representações, e não termo-a-termo como nos apresenta o cartesianismo.

Por isso, a constituição do sujeito está sempre voltada para o simbólico, o que significa que, suas ações, suas escolhas e seus discursos não estão no óbvio, no real, mas na ordem do simbólico. Portanto, uma vez que o sujeito é atravessado pela linguagem, ele sofre esses efeitos.

A partir do exposto, não se pode conceber a relação com a realidade natural e social termo a termo, unidirecional, mas sim multifacetada, relação esta que diz respeito a heterogeneidades, a outros sujeitos (outro e Outro). Desse modo, há efeitos de determinadas variáveis que coloca o sujeito a se relacionar com as realidades nunca de forma unidirecional, de forma única, mas sempre profusa, e é nesse (des)enrolar do sujeito que compreende trabalho da ideologia e o inconsciente.

A imagem da tecelã organizando os fios, mesclando-os nos faz compreender o trabalho da linguagem, é ela, assim como a tecelã, que faz a composição dos fios do sujeito nesse tear que é o simbólico, ela prende, amarra, fia, compõe estampas, desenhos, cores e tonalidades no sujeito. Essas fibras antes soltas, agora se constroem, e se

modificam pela forma como a tecelã as organiza, é ela quem disponibiliza diferentes maneiras dos fios se emaranharem no tear. É por meio desse trabalho da linguagem que o sujeito se insere de diferentes modalidades no simbólico.

Delineamos assim, um sujeito que por luz, sombras, tons, texturas, borrões estampas e posições se relaciona com a linguagem no tear do simbólico. Ele é camaleônico (ECKERT-HOFF, 2008), ele muda constantemente, assume diferentes tons, figurações e estampas, em suas infinitudes se modifica, mas ao se modificar não deixa de ser um para ser outro, ele se imbrica no (O)outro, se atrela no (O)outro e se (dis)cursa no (O)outro.

Portanto, não concebemos um sujeito acabado, completo e que tem um fim. Apesar dos aparentes nós sinalizando o final da tessitura, aparência esta produzida pelos efeitos da ideologia, o sujeito é inacabável, age sempre na sua incompletude, ele se produz de maneira interminável. É aquele que pelos avessos de ser, é tecido pelo (O)outro, que ao dizer revela a si.

3.3 Ideologia, inconsciente, formação discursiva: o (des)enrolar do sujeito

> *"Naturalmente, quem partilha o delírio jamais o percebe" (FREUD)*

Esses aparentes nós, os quais detínhamos há pouco, aqueles que estão no final das malhas do sujeito, que produz o efeito do findar da urdidura, é trabalho da ideologia e do inconsciente.

Ambos são condições para o existir do sujeito, pois, a partir de sua inserção no simbólico, está definido seu atravessamento por essas estruturas, as quais definirão o tipo de relação que este estabelecerá com os sentidos, com o (O)outro e com o contexto sócio histórico ideológico. Assim, "[...] a ideologia é uma condição da realidade, é difundida e apoiada em nossos desejos inconscientes" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 56). E é pela materialidade do discurso que ambas estruturas se apresentam a nós.

Por isso, não podemos precisar o achatamento a língua, essa materialidade do discurso que por sua vez, é materialidade da ideologia, possui uma espessura, a qual é preenchida por sistemas (interdiscurso, memória, historicidade, polifonia, polissemia, falha, o real) que regem e (in)definem o sujeito, e é nesse sentindo que temos a ideologia

e o inconsciente trabalhando em suas tramas sob o efeito de evidências, encerrando impressão de transparência, objetividade e univocidade. Desse modo,

> como todas as evidências, inclusive *as que fazem com que uma palavra "nomeie uma coisa" ou "tenha um significado" (incluindo, portanto, as evidências da "transparência" da linguagem*, a "evidência" de que você e eu somos sujeitos- e de que isso não é um problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (PÊCHEUX, 1996, p. 149)

E é sob esse efeito ideológico que o sujeito tem a ilusão de liberdade, quando na verdade, "[...] essa liberdade aparece imediatamente em formas de leis, [...] no sentido de determinação sócio-históricas dessa liberdade de fala." (PÊCHEUX, 2017, p. 69). Por esses motivos, não se pode desvincular o trabalho da ideologia e do inconsciente na língua.

Essas estruturas, conforme nos ensina Pêcheux (2014b), estão materialmente ligadas e ainda, consideradas enquanto *estruturas-funcionamento*, uma vez que atravessam o sujeito sob o efeito de ilusão, causando dentre outras impressões, a noção de um sujeito centrado, fonte de seu dizer, que controla suas palavras; bem como, a transparência e liberdade do discurso e, a língua enquanto suporte de objetivas comunicações.

Althusser ao afirmar que não há sujeito sem ideologia, já nos dá indícios desse atravessamento que é necessário para a constituição do sujeito, para permitir as suas inscrições no discurso, e na história, o qual não existe sozinho, mas é ocupado por vozes outras que ecoam em seu discurso e são "escondidas" (pelos processos ideológicos) no momento da enunciação.

Isto é, uma vez que o sujeito é interpelado pela ideologia, traz em si a historicidade dos sentidos, dos dizeres e suas interpretações, os quais se tornam naturalizados e achatados, colocando-o como causa de si, quando na verdade, é sempre-já sujeito, como nos propõe Pêcheux,

> na verdade, a tese "a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos" quer dizer, a rigor, que o "não-sujeito" é interpelado-constituído como sujeito pela ideologia. Pois bem, o paradoxo está precisamente em que a interpelação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo*, o que resulta em que todo indivíduo é "sempre-já sujeito". (1996, p. 150)

Assim, essas estruturas-funcionamento são a condição da constituição do sentido do discurso e do sujeito, pois, ao trabalharem produzindo certos regimes de verdade, elas naturalizam e ao mesmo tempo se dissimulam. Pêcheux (1996) nos explica,

> [...]o traço comum a essas duas estruturas, respectivamente chamadas ideologia e inconsciente, é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades “subjetivas” evidentes, com o “subjetivas” significando, aqui, não “que afetam o sujeito”, mas “em que o sujeito se constitui” (p. 148)

A partir disso, essas estruturas com seus mecanismos próprios, por meio da inscrição do sujeito no simbólico, levam-no a crer que sua relação com a realidade se dá termo a termo, em processos objetivos, consequentemente,

> [...] os indivíduos *aceitam como evidente o* sentido aquilo que ouvem e dizem, leem e escrevem (ou do que *tencionam* dizer e do que se *tenciona* dizer a eles) na condição de "sujeitos falantes"(PÊCHEUX, 1996, p. 151)

Então o sujeito não tem a consciência de que há um processo discursivo em seu dizer, ou seja, que há o [...] funcionamento da base linguística em relação às representações colocadas em jogo nas relações sociais” (PÊCHEUX, 2017, p. 74), ao contrário, o sujeito acredita que seus sentidos e suas palavras nascem em si mesmo e não da memória discursiva, dessa forma, supõe que trava uma relação neutra com a realidade.

Esse é o trabalho da ideologia e do inconsciente, ambos se dissimulam, provocam um efeito de evidência como se o sentido só poderia ser aquele, como se a relação com a realidade só poderia se dar daquela maneira, e não de outra.

É nesse sentido que utilizamos as palavras de Fernando Pessoa para adentramos nesse contexto marcado pela ideologia neoliberal que passa a direcionar os objetivos da escola.

Uma névoa de Outono o ar raro vela,
Cores de meia-cor pairam no céu.
O que indistintamente se revela,
Árvores, casas, montes, nada é meu.
Sim, vejo-o, e pela vista sou seu dono.
Sim, sinto-o eu pelo coração, o como.
Mas entre mim e ver há um grande sono.
De sentir é só a janela a que eu assomo.
Amanhã, se estiver um dia igual,
Mas se for outro, porque é amanhã,
Terei outra verdade, universal,
E será como esta [...]

(Uma névoa de Outono o ar raro vela, 1932)

Esse é agir da ideologia, ela se esvoaça sobre os sujeitos e os insere em um cenário onde as revelações são construídas através de uma determinada lente, há então, [...] toda a distância que separa a "realidade" do "fato de significação" (ORLANDI, 2016, p. 60). Desse modo, desenha-se um caminho a perseguir, levando os sujeitos a enxergarem e se relacionarem com uma realidade a qual é tecida nas tramas do simbólico. Pois, "o funcionamento da ideologia, em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeito [...] realiza-se pelo complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito sua realidade." (ECKERT-HOFF, 2008, p. 50)

A ideologia neoliberal, traz na instituição escolar, mais especificamente na formação continuada, horizontes que não nascem dos sujeitos professores, do qual não são senhores, mas atravessados, levando-os a, vê-la e sentirem-se donos, a sentirem pelo coração, criando uma evidência, uma verdade universal sobre o trabalho e as práticas do professor, levando-os a realizar um trabalho que também não são deles, mas sim do outro.

Tal realidade a qual nos detemos até agora, que é construída por meio de processos ideológicos, coloca o sujeito entre margens, em delimitações, que determinam ou não sua inscrições nos discursos, isto é, toda relação do sujeito com o contexto sócio histórico ideológico, está marcada por funcionamentos discursivos os quais leva-o a se filiar a determinadas formações discursivas, a sustentarem imaginários e produzirem discurso através de algumas posições.

Esse sistema, esse processo discursivo, leva-o a produzir e filiar-se a determinados sentidos, por isso a relação com a realidade é multifacetada e não unidirecional. Desse modo, através da interpelação ideológica, o sujeito se submete no/pelo discurso às "regras" as quais permitirão ou não sua tomada de posição e também o seu dizer.

A formação discursiva por sua vez, é conceito nodal da AD, a qual permite o analista descortinar as filiações de sentido, as regularidades do discurso, a memória discursiva, o interdiscurso e o modo como se trava a relação do sujeito com o contexto sócio-histórico ideológico.

Primeiro construída por Foucault em seu livro Arqueologia do saber, a noção de formação discursiva constitui o *lócus* de regularidades enunciativas. Nesse sentido, Foucault e Pêcheux se dialogam. A ideia de formação discursiva entre ambos, compartilha as mesmas considerações.

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2010, p. 43)

As FDs são os círculos pelos quais o sujeito caminha em seus discursos, reverberando sentidos e posições, elas se inserem e são determinadas pela formação ideológica, a qual constitui "[...] um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas que se referem mais ou menos diretamente a 'posições de classe' em conflito umas com as outras. " (PÊCHEUX, 2017, p.73)

Assim sendo, a formação ideológica comporta uma ou mais FDs "[...] interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma dada posição numa dada conjuntura [...]" (PÊCHEUX, 2017, p.73), isto é, atua enquanto margens onde permite ou não o que ser dito.

Logo, quando se tem uma formação ideológica configurando a relação do sujeito com seu contexto, se tem quase que automaticamente, este sujeito ocupando determinadas posições e encerrando certos sentidos, e é nesse viés de identificação que está a formação discursiva. Enquanto uma regionalização do interdiscurso, ela "[...] permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, 'falar diferentemente falando a mesma língua'. " (BRANDÃO, 2012, p. 49)

Por isso, não se pode precisar os sentidos e nem a transparência da língua, esses sentidos não são colados às palavras, mas são sempre tomados em relação a uma FD, eles só existem pois se inserem em uma FD. Isto é, "[...] as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem" (ORLANDI, 2015, p. 41)

A obra de Eliseu Visconti elucida sobre o sujeito e suas posições no contexto sócio-histórico ideológico, ele por sua vez, clivado e composto por seus atravessamentos, ocupa lugares que imprimem sentidos, representações e interpelações. Não é um, mas são vários, estampa em cada palavra a sua posição, o lugar de onde fala, assinala o ângulo de seu olhar.

Eliseu Visconti - Auto retrato em três

Por isso, “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Nesse momento, podemos precisá-lo: as palavras ‘mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra.” (PÊCHEUX, 2017, p.73)

E através da identificação, que o sujeito se insere em uma FD e não outra, é nesse ponto onde constitui a própria identidade, ou seja, ao se identificar o sujeito adquire identidade, sendo na FD que ele se reconhece, e que pela evidência, pela obviedade não aparece a ele, mas atua sobre ele. Assim, “[...] a "evidência" da identidade esconde o fato de que ela é o resultado de urna identificação-interpelação do sujeito, cuja origem externa, não obstante, é -lhe "estranhamente familiar". (PÊCHEUX, 1996, p. 150)

E é sobre o “estranhamente familiar” em forma de paráfrase que se pautam alguns mecanismos de funcionamento da formação discursiva. Brandão (2012) elenca além da paráfrase, outro tipo de funcionamento da FD.

A primeira constitui um espaço onde os sentidos e os dizeres são retomados “ [...] num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (BRANDÃO, 2012, p.48). A segunda forma de funcionamento, se constitui no pré-construído, este por sua vez, designa “aquilo que remete a uma construção anterior e exterior” (Ibidem), é o enunciado proveniente de discursos outros, que está para o sujeito enquanto sob forma da universalidade. Ainda, nas palavras dessa autora (2012, p. 49) “assim, o pré-construído, entendido como ‘objeto ideológico, representação,

realidade' é assimilado pelo enunciador no processo do seu assujeitamentos ideológico quando se realiza a sua identificação, enquanto sujeito enunciador, com o Sujeito Universal da FD.

É no fio de discurso que o analista pode remeter o dizer a uma formação discursiva e não outra, este fio, é o que chamamos de intradiscurso, ele é da ordem da enunciação, da organização das frases, da sintaxe, da gramática, é o próprio ato de enunciar. Mas, não é apenas o intradiscurso que está presente no momento da enunciação, o analista por sua vez, deve se atentar no interdiscurso, este nos permite compreender o dito, os não-ditos, os sentidos que estão no intradiscurso, bem como, a formação discursiva do sujeito, seus processos de assujeitamentos, sua memória discursiva e a outras vozes que constituem o discurso.

O interdiscurso é o feixe de dizeres que constitui o sujeito, é o já-lá, aquilo que fala antes em outro lugar, é

> [...] o 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, 2015, p. 29)

e que por filiações de sentido, atravessamentos ideológicos e filiações discursivas constitui o dizer do sujeito, pois,

> "[...] um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele. E, quando lemos, já nos comprometemos com esses sentidos que já estão significando naqueles que estamos tendo acesso." (ORLANDI, 2016, p. 161)

É o interdiscurso que ouvimos no momento em que nos deparamos com o intradiscurso, são as vozes outras que não têm nome, como nos ensina Courtine (1982), pois, atua enquanto "conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos" (ORLANDI, 2015, p.31). É ele que disponibiliza dizeres dentro de uma determinada FD, e ainda, é o que nos permite compreender a relação com a história, com a memória. "Em função disso, filiamo-nos a redes de sentido, identificamo-nos com processos de significação e constituímo-nos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido." (ASSOLINI,1999, p. 20)

Daí que os sentidos não podem estar colados nas palavras, eles decorrem da inserção do sujeito na história, isto é, a partir dos efeitos do simbólico e dos

atravessamentos da ideologia se tem as filiações de sentidos que não são aprendidas, mas sim incorporadas, levando os sujeitos a atuarem em determinadas FDs, onde estão disponibilizados dizeres outros, que conhecemos como interdiscurso.

Nas palavras de Pêcheux, as filiações devem ser

> "sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma "interação", e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são "máquinas de aprender" (2015, p. 53)

Os sentidos, portanto, atingem o sujeito a partir da ideologia, eles são construídos e movimentados na historicidade dos discursos, são autorizados ou recalcados, não têm seu fim, mas em um processo dialético de (re)faz com os sujeitos inseridos na história.

Por isso, os sentidos não estão colados nas palavras, não se pode buscar seu abatimento, nem procurar a verdade que traz o discurso. "Desse modo, não podemos tomar a perspectiva de que podemos atravessar simplesmente as palavras para encontrar. Através delas, sentidos que ali estaria depositados." (ORLANDI, 2016, p. 151)

Para a AD, existem efeitos de sentido, os quais se constituem a partir da posição do sujeito, do contexto sócio-histórico ideológico e da memória. Assim sendo, "as palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam." (PÊCHEUX, 2016, p. 122)

Por isso, que a ideologia, em decorrência a FD, determinam de certo modo as inserções do sujeito no contexto sócio-histórico ideológico, e suas formas de significação, pois, " [...] os sentidos são "relação a", as palavras não significam por si mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem. (ORLANDI, 2016, p. 155)

O discurso enquanto materialidade da língua, que encerra sentidos, não é imune ao real da língua, há falhas, equívocos e furos que atuam no dizer, instaurando assim, novos efeitos de sentido. O discurso, portanto, está disposto

> ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 2015, p. 53)

E é nessa historicidade, através do real da língua, do equívoco, do inconsciente que os sentidos se desestabilizam, irrompe-se outros, reverberam outros, recalcam, e se multiplicam, se inserem no irrealizável, no indizível. Essa é a beleza do discurso, pelo efeito do real da língua a memória desloca-se, e/ou reproduz-se sentidos, uma vez que,

“as palavras remetem sempre a outras palavras, num movimento infinito e interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto” (BIRMAN, 2000 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 46).

No equívoco, o dito vai para além do querer dizer, um algo a mais sempre é colocado em cena, para além da linearização do enunciado, que é da ordem do inconsciente, sendo a origem sempre furtada, impossível de ser apreendida

Esta memória, diz respeito ao tecido histórico dos discursos, não nos é entendida pelo viés psicologista, de estrutura mnemônica, mas sim, à historicidade dos sentidos, nas palavras de Pêcheux,

> memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (1999, p. 50)

Desse modo, tratamos do “saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres.” (ORLANDI, 2016, p. 31) A memória discursiva sendo o fio da história dos dizeres, portanto, é o que torna possível a interpretação, os sentidos e a recriação dos discursos, uma vez que, “não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição.” (ORLANDI, 2016, p, 173)

É a partir dessa retomada que podemos compreender o implícito do discurso, este trabalha

> “[...] sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição no vazio de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase.” (ACHARD, 1999, p.13)

Isto é, a memória repousa sobre os implícitos, os pré-construídos, que na materialidade discursiva aparecem “[...] sob forma de remissões, de retomadas e feitos de paráfrase” (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

É importante salientar, que exatamente pela possibilidade de retomada, e por efeitos ideológicos de evidência (esquecimentos 1 e 2 os quais nos deteremos adiante) é que a memória se constitui em um espaço móvel, desloca-se, reconfigura-se e reformula-se juntamente com discursos, sujeitos e sentidos, pois, “[...] ao se retomar, se res-significa” (ORLANDI, 2016, p. 174)

Assim sendo, o funcionamento da memória discursiva está segundo Pêcheux, sobre um jogo de forças. De um lado temos a repetição que visa manter a regularização, a retomada; e de outro, a instauração do novo, da desregulação, que perturba a rede de implícitos. Portanto, a memória de (re)faz nessa dupla intenção, de retomar o dizer instalado na história, e de reformulá-lo, reconstruí-lo, provocando novos sentidos e novas significações.

> A memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, que dizer a retomada e a circulação do discurso. (ACHARD, 1999, p. 71)

Por isso mesmo, pela sua infinitude e deslocamentos é que a memória não constitui-se em um sistema fechado de sentidos e discursos, os quais se alocam e se depositam ao suceder dos acontecimentos. Mas é tida enquanto espaço fértil, de tênues fronteiras e nunca acabado. Segundo Pêcheux,

> uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas de conflitos, de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos." (1999, p.56)

A partir disso, compreende-se a memória enquanto condição do sentido, dado que todo discurso repousa sobre a malha da historicidade dos dizeres, portanto, não há nenhum discurso autônomo, inaugural, só há interpretação se o dizer está na história, pois, "os sentidos resultam da experiência de uma memória (ORLANDI, 2016, p.167). Pêcheux, nos ilumina sobre esse funcionamento e condição:

> [...] memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p.52)

Destarte, a memória atua na tensão entre o interdiscurso e o intradiscurso, entre a paráfrase e polissemia. A primeira por sua vez, diz respeito à retomada do já-dito, repetindo sentidos do já-lá, produzindo diferentes formulações sobre o mesmo dizer, a segunda, desestabiliza, desloca e rompe se movimentando entre os sentidos, a história e a língua.

Tal dinamicidade nos coloca frente à produção do discurso. O sujeito, afetado pela memória, estrutura seu dizer nessa tensão entre paráfrase e polissemia, retomando e re-fazendo.

É como se estivesse sobre a corda bamba, ora de um lado, ora de outro, assim como o circense que atravessa o picadeiro sobre o fino fio, tem seus braços, a estrutura corporal e o tônus muscular permitido seu equilíbrio e alicerce, o sujeito está sobre o fio do dizer, sustentado pela ideologia e formações discursivas, cambaleando de lado para a polissemia e de outro para a paráfrase. Peço licença ao leitor pelo espaço da citação, dada a sua importância não poderia deixar de utilizá-la, espero a compreensão e o fôlego para a leitura. Assim como elucida Pêcheux,

> [...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há uma identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto de identificação. (PÊCHEUX, 2015, p. 56-57)

A instauração do novo, a retomada do já-la e a desestabilização-reestruturação só advém por conta de um sujeito que atravessado pela ideologia, crê na evidência de sentidos e na inauguração dos discursos, e assim, se coloca a discursar.

Esse sujeito, que atravessa o fio discursivo, assim como o circense atravessa o picadeiro sobre a corda, amparado pelas formações ideológicas e discursivas acredita estar no controle do dizer; e da mesma maneira que o circense observa a plateia do alto, o sujeito e acredita olhar o mundo um ângulo que nasce em si mesmo, mas que na realidade está sob efeito das ilusões. Tais ilusões são imprescindíveis para que a travessia ocorra, se o circense não acreditasse ser único em seu trabalho, não se colocaria a andar sobre a corda, já o sujeito, se não crê que é a origem do dizer não se coloca a discursar.

Há dois mecanismos responsáveis por essa ilusão no sujeito, tais mecanismos são da ordem do inconsciente e da ideologia, mais conhecidos como Esquecimento número 1 e número 2.

O Esquecimento nº 1 é de princípio ideológico e da instância do inconsciente, por ele o sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer, sendo que na realidade, retoma os sentidos pré-existentes, assim, "embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de

seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do discurso." (ECKERT-HOFF, 2008, p. 45)

Logo, todo discurso é constituído por um já-la, todo discurso depende da memória para existir, e só assim se insere na gama do que é interpretável, se insere no fio da história e instala-se na possibilidade de desestruturação-reestruturação. "Para que nossas palavras façam sentido, é preciso que já signifiquem, que se reproduzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas. Falamos com as palavras que já fazem sentido." (ORLANDI, 2016, p. 171)

Desse modo, não é possível que os sentidos inaugurem no sujeito, eles podem ser recriados, mas nunca advindo de um discurso autônomo, há sempre os implícitos, as remissões. Assim sendo, "os sentidos apenas se representam em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade." (ORLANDI, 2015, p. 33) ou seja, os sentidos são produzidos infinitamente na trama da memória, e quando o sujeito nasce, os discursos já estão em processo, se inserindo apenas, nessa história.

O mecanismo desse esquecimento, pela ideologia e pelo inconsciente, faz com que o sujeito não perceba que está inserido a uma formação ideológica, onde já são estabelecidos sentidos por meio de uma formação discursiva, ou seja, "apaga-se" a memória, sendo o sujeito a origem, quando na verdade, retoma os pré-existentes. Consideramos, portanto, o discurso "atravessado pelas determinações inconscientes" (PÊCHEUX 2015) e determinado pelas ideologias, ambos trabalhando nos efeitos de sentido e nos efeitos ilusórios.

Já o esquecimento nº 2 é da ordem da enunciação, e através dele, o sujeito tem a impressão da realidade, da fidedignidade e da materialidade do pensamento, isto é, leva-o a acreditar que há uma relação direta, um abatimento entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Por essa ilusão, produz-se um efeito de neutralidade do dizer, já que há a consideração, de que ele só poderia ser dito com aquelas palavras e daquela maneira, ou seja, que o discurso só poderia ser assim.

Desse modo, há a impressão de que ideologia se esvanece, libertando os discursos de qualquer opacidade, pois, o sujeito não se dá conta de que a escolha de suas palavras é feita inconscientemente por filiação ideológica, por um ocultamento linguístico (PÊCHEUX, 2014b). Isto é, "apaga-se o fato de que ao dizer ele interpreta, ele se posiciona, ele se faz (um lugar) uma posição em relação a uma memória do dizer" (ORLANDI, 2016, p. 171)

Na realidade, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos, sempre há filiações, e um lugar de onde se fala. Portanto, "o sentido jamais está colado à palavra, o sujeito busca sempre restituir a adequação imaginária entre as palavras e as coisas, entre a presença e a ausência, entre o que falta e o que excede." (ROBIN, 1993 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 42)

Entretanto, não podemos tomar ambos esquecimentos enquanto defeitos, mas sim, condição do discurso, são necessidades para que a linguagem funcione nos sujeitos, na produção dos sentidos. Nas palavras de Orlandi,

> os sujeitos esquecem que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles. (2015, p. 34)

Logo, os esquecimentos trazem a possibilidade tanto da manutenção como rompimento da memória, ou seja, por meio das ilusões os consideramos essenciais para que os sentidos venham a ser outros, para que ele desloque.

> Porque esquecemos é que os sentidos podem ser outros. O retorno do mesmo em condições e relações distintas com a memória, desloca, produz o que chamamos efeitos metafóricos, transferências, derivas, deslizamentos de sentidos (ORLANDI, 2016, p. 172)

É por isso que as palavras adquirem sentido, é assim que os sujeitos significam e que em um processo dialético, constituem-se com os sentidos e se colocam sempre em movimento, significando de variadas maneiras. Segundo Pêcheux,

> todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxicosintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (2015, p. 53)

Daí, que a memória se constitui um espaço móvel, que compreende a paráfrase e a polissemia, onde o mesmo pode ser outro, lugar de regularidades e rompimentos.

4. Formação continuada: seus discursos e suas faces na constituição da profissionalidade docente.

> *No dia seguinte à leitura, seus olhos desembocam em outras visões. (Mia couto)*

Investigar as questões, as contradições e os discursos sobre formação continuada nos coloca, a *priori*, frente ao trabalho docente. Pois, "toda a formação encerra um projecto de acção" (NÓVOA, 1992, p. 21), ou seja, nas articulações formativas delineia-

se um certo profissional para desenvolver seu fazer. Portanto, dizer sobre a formação continuada é dizer também sobre a profissão professor, sobre a forma como o sujeito se constitui ao longo de sua jornada. Assim sendo, esta sessão, tratará da articulação entre as condições de produção da formação e o trabalho docente.

Uma vez que consideramos a formação continuada enquanto espaço formativo, é necessário nos atentarmos para um local onde imbricam vozes, discursos, faces e ecos de tantos dizeres, assim, tratamos de um *lócus* heterogêneo, processo e produtos dos sujeitos, rico em matizes, nuances; e marcado por inscrições, autorizações e reflexões. Já que, "o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico." (CUNHA, 2013, p. 4)

Desse modo, é necessário entender o local formativo enquanto espaço de constituição de subjetividades, de fazeres e saberes, onde pode-se apontar para a constituição de uma profissionalidade, configurando-se em um disparador de diálogos, trocas, discussões, problematizações e confronto entre as ideias, onde os sujeitos são constituídos pelos outros e pelo saber.

Nas palavras de Imbernón,

> A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (2009, p. 15)

Destarte, compreender os emaranhados da formação continuada implica descortinar as condições de produção nas quais esse fazer se desenvolve. O que significa adentrar nos questionamentos, nas contextualidades, na(s) formação(ões) do sujeito, e ainda, compreender as miríades que os compõem.

Diante disso, é imprescindível um olhar sobre a história, a memória, e ainda, sobre os sentidos que se produzem na relação saber e trabalho, e, por conseguinte, sobre a formação continuada. Então, nos colocamos a fazer um breve percurso na historicidade das significações.

A partir da década de setenta algumas pesquisas começam a apontar o saber e o fazer docente interpretados por sentidos os quais filia(va)m a uma formação discursiva na qual compreende o saber-fazer pedagógico em um viés psicologista, comportamentalista, apagando da docência as relações de poder.

Por meio do deslizamento de sentidos, na década de oitenta, a compreensão deste ofício se deu através das lentes sociológicas/antropológicas, tal concepção considera(va) o contexto no qual o trabalho se desenvolvia, e assim, delineava-se outro sentido sobre o saber-fazer.

Ainda, compreendemos nesse período a corrente pós-estruturalista, na qual o sentido de saber-fazer era construído colocando em pauta o jogo e o regime de verdades sobre o trabalho docente.

Já na década de noventa por sua vez, vem as políticas neoliberais trazendo outros efeitos de sentidos e ressignificando o saber-fazer docente, atribuindo a essa profissão, competências mercadológicas.

Por meio desse movimento de atualização de sentidos sobre o saber-fazer, há os múltiplos desdobramentos da memória discursiva, provocando através do contexto sócio-histórico ideológico, formas de significação e identificação dos sujeitos em suas formações ideológicas e discursivas. Constatamos então, que a estrutura da formação continuada, "só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente." (NÓVOA, 1992, p. 11)

A partir disso, observamos desde meados da década de sessenta/setenta que vários foram os estudos e olhares sobre o fazer docente. Isso nos mostra como o tecido da linguagem foi sustentando diferentes sentidos para formação continuada dos sujeitos professores, configurando dessa maneira, um local que encerra um fluxo exacerbado de discurso e nem sempre efetivo *lócus* de mudanças. Assim como aponta Nóvoa (2009, n.p.), "[...] há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas." Tal cenário nos leva a questionar e problematizar quais as contribuições que a formação continuada traz para o trabalho docente, para a formação profissional e pessoal dos sujeitos professores.

Portanto, não consideramos a formação enquanto espaço para estudos metodológicos, apesar de também nos interessar, mas como meio que autoriza e incentiva os sujeitos professores a assumirem a autoria do próprio fazer e não, de capacitá-los a fim de aplicarem regras, receituários e metodologias. Já que, "[...] o professor não é executor, mas sim, um intelectual capaz de tornar sua prática objeto de investigações, estudando-a e problematizando-a perante as exigências que a sociedade coloca." (PIMENTA, 2002, p. 17)

A formação continuada deve estar articulada, dessa forma, enquanto espaço de fomento do exercício do professor em seus processos autorais, considerando que, não é possível haver sujeitos professores autores se esses são apagados do seu fazer, visto que

> eles não são meros executores de políticas definidas de fora para dentro, mas sim capazes de definir novas formas, com base na própria experiência. Eles são capazes de pensar, têm uma sabedoria, têm uma experiência que os coloca em condições de gerir novas práticas. Eles não são meros executores de currículos, mas formuladores desses currículos. ” (PIMENTA, 2002, p. 11)

Por isso, pautando-se no imaginário de professores capazes e portanto, autores, é urgente considerar que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente.” (NÓVOA, 1992, p.12). Tal profissionalidade evoca o pertencimento, a identidade de uma classe com sua cultura e trabalho, bem como, a tomada de posição política, e a compreensão do compromisso social.

Pimenta nos mostra que a profissionalização não se constrói de maneira isolada, mas depende das condições de produção as quais influenciam na relação que o professor trava com seu fazer, com seu ofício. Em suas palavras,

> A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada a uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos. (2002, p.35),

Logo, é necessário que os professores estejam inseridos em um contexto formativo o qual lhes possibilitem a (re)criação de seus processos pedagógicos e as (de)cisões da profissão, delineamos então, a formação continuada enquanto “articulação entre o trabalho docente, e o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001, p. 30).

Isso significa, que a formação pautada em valores emancipatórios os quais possibilitam, a assunção da autoria do professor e a recriação da profissionalização, o faz pelo exercício práxico, no confronto e na reelaboração dos conhecimentos teóricos e científicos com a realidade do professor, tais saberes são fundamentais para a constituição de novas ações. Assim sendo, os saberes pedagógicos não se constituem apenas nas ciências da educação, mas na articulação entre teoria e prática, no exercício dialético no qual

> [...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1997, p.11).

Portanto, não há dualidade nesses conhecimentos, eles são mutuamente construídos e ressignificados.

Diante do exposto, de acordo com alguns pesquisadores como, Pimenta, Nóvoa, Tardif, Anastasiou, Imbernón e Lima é urgente proporcionar espaços significativos para a constituição de uma profissionalidade que tanto é expropriada dos professores.

Em vista disso, nos propomos a recriar os sentidos da formação continuada, a qual deve estar estruturada na investidura do poder docente, e, com isso, fazê-lo assumir a posição de autor de seu trabalho. Para tal, apresentamos o conceito de autoria, o qual teve seus enleios construídos por Foucault (1970); Orlandi (1996); Gallo (1992) e Tfouni (1995). Dentre estes autores optamos por aquela considera a teoria sócio-histórica do letramento, como sendo aquela que valida a autoria do trabalho pedagógico, ou seja, optamos pela autoria formulada por Tfouni.

Apesar de a autora desenvolver tal conceito para se referir a discursos orais e escritos, teceremos uma articulação com o campo do trabalho docente, já que não há discurso sem prática, nem prática sem discurso, inclusive porque o trabalho é um fazer dos sujeitos, portanto, estará sempre apoiado em concepções destes, que são, por sua vez, sujeitos da linguagem e, assim, descentrados, produto e processo do inconsciente e da ideologia, atribuindo sentidos aos objetos de acordo com suas posições e formações discursivas.

Para Tfouni (1995, p.56) a autoria se instala quando o autor

> "[...] estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma [posição de auto-reflexividade crítica] no processo de produção do discurso".

Dessa forma, a partir do conceito desenvolvido por Tfouni, um professor autor é aquele que, quando assume a autoria do seu fazer, busca controlar a coerência e coesão do seu trabalho, tratando de amarrar toda sua prática na busca por ser original (apesar de ilusório) nas ideias, na metodologia, nas propostas, entre outros fazeres; é desse

movimento que ele tenta dar o sentido de plenitude (também ilusório) da profissão e de sua função social. Isto é, envolver os sujeitos desse trabalho em um fio a ser tecido.

No processo de autoria, o sujeito trabalha na tensão entre a paráfrase e a polissemia, ou seja, entre a estabilização de sentidos, que é da ordem do já-lá, e a possibilidade de rupturas, de outros devires. Isso significa que o trabalho docente está no entremeio da memória e do furo para instaurar o novo.

Portanto, o sujeito professor atravessado pela historicidade de sentidos a respeito de sua profissão e de seu fazer, para se constituir enquanto autor, deve se mover entre os ecos advindos da história e a possibilidade de ruptura desse soar ideológico, provocando assim, o deslocamento e o rearranjo da memória, a qual está na ordem do já dito, do já construído, entretanto, não acabado, oferecendo possibilidades de deslizes, desdobramentos, furos e resistências.

Diante disso, a profissão docente é entremeada por vozes de vários sujeitos professores que pretendem controlar o sentido de sua profissão, que costuram dia após dia um novo saber, e alinhavam suas identidades em seu fazer. Estamos diante de um tecer rotineiro que busca, por meio do trabalho, o próprio fazer docente.

Daí que a formação continuada, pautada na reflexão e problematização, oferece condições de produção favoráveis para que os sujeitos professores trabalhem na polissemia, na ruptura do já instaurado, na ruptura da ideologia de mercado.

Isto é, para que a autoria do trabalho pedagógico seja assumida, antes é necessário que a escola crie condições para tal, pois, ao oferecer repertórios, ao mesmo tempo possibilita que o professor tenha em seu interdiscurso sentidos capazes de colocá-lo como ator e autor do fazer e para isso, é necessário que a formação não esteja a serviço da ideologia dominante a qual sustenta um imaginário de professor incapaz e de trabalho docente enquanto ato de aplicação de receituários.

Logo, um contexto de formação pautado em fortalecer e (re)significar identidades e subjetividades, deve pensar a formação na própria profissão docente (NÓVOA, 1992), ou seja, uma formação dentro da profissão, que considere antes de tudo os saberes docentes (TARDIF, 2002); dando ao saber da experiência (PIMENTA, 1999), um estatuto epistemológico (SACRISTÁN, 1999). E assim, trace caminhos para a constituição de

uma cultura profissional, embasada no cultivo de experiências e vivências as quais considerem e autorizem os professores a ocuparem a posição de autores.

É nesse sentido que a formação continuada deve ser elaborada, a fim de propor o cultivo de um coletivo, a construção de uma identidade e o movimento de conceber, na prática, o cerne da reflexão do trabalho.

O cultivo de um coletivo é essencial na profissão docente, pois, diante de um contexto sócio-histórico ideológico o qual pulveriza ideais neoliberais, as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional, para a tomada de consciência e então para a autonomia do professor. Isto é, através da cultura docente e do próprio reconhecimento como classe, e portanto, constitutiva de saberes próprios e características próprias, que o professor se enraíza em sua profissão e se autoriza a mobilizar a própria autonomia.

Por isso, o cultivo vai além de propostas isoladas, de formações descontextualizadas onde os professores são vistos enquanto alunos, mas ocorre em um espaço no qual busca-se a constituição coletiva dos sujeitos, e de suas escol(h)as, onde eles se enlaçam, se enroscam e se atravessam, pois, a profissão professor não se constrói sozinha, mas antes, de vozes outras que carregam sentidos na relação professor-trabalho.

Nas palavras de Nóvoa, é no coletivo que

> [...] reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p.42).

A formação do professor, portanto, não é um processo solitário, uma vez que os sujeitos são constituídos de outros sujeitos e não há voz sem outras vozes, é necessário que a instituição reconheça a importância de formar uma cultura de formação (cultivar) calcada no coletivo, a fim de tecer identidades forjadas em um imaginário fortalecido, pois, a constituição do sujeito pelo (O)outro define sua identidade, uma vez que ela é arquitetada nas tramas do simbólico, nas relações com o imaginário e com as formações ideológicas. Portanto,

> [...] a identidade e a subjetividade se tecem no vai-e-vem do olhar que me leva ao outro e que ao retornar, volto redimensionado, pois, devolve o meu "eu" identitário instituindo-o, mas também o "eles" e o "nós". Somos os que os outros veem de nós. (VERNANT 2001 apud CHUFFI, 2016, p. 50)

Isso nos mostra que, a formação continuada não deve existir enquanto espaço de capacitação dos professores a fim de executarem e aplicarem determinadas tarefas, de

forma que assumam um trabalho mecânico e com intensas determinações. Essas condições de produção não contribuem para a efetiva formação profissional, dando margem a construção de identidades docentes que são atravessadas por representações de um professor incapaz e desautorizado a assumir sua profissão enquanto autor.

Desse modo, as identidades docentes não são fechadas e nem únicas, mas multifacetadas e polifônicas, tecidas pouco a pouco diante do contexto sócio-histórico ideológico, das relações desses sujeitos com os discursos e com os outros sujeitos que os cercam. Assim, a formação continuada pode influenciar com suas pautas fechadas, voltadas para um currículo pouco humanizador na constituição das identidades docentes onde os professores não se reconhecem enquanto profissionais autores, por outro lado, pode ser meio de leva-lo a se compor enquanto sujeito autorizado e legítimo para (des)construir os encaminhamentos da profissão.

Entretanto, "[...] os cursos de formação não percebem que o sujeito-professor se constitui e é constituído nesse lugar de complexidade, e atribuem a ele uma identidade fixa [...]" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 28), assim, procuram inculcar uma identidade que tem o sujeito enquanto técnico de um trabalho onde basta seguir receituários e comandos. Sendo que, a formação continuada, pautada na reelaboração da prática, pode oferecer condições de produção favoráveis para que a imagem e a autoimagem do sujeito-professor sejam (re)significadas e fortalecidas.

Outro ponto a se destacar nas potencialidades da formação continuada, no que tange à assunção da autoria do sujeito professor, é a dimensão e a valia dos saberes docentes. Isto é, a profissão professor dispõe de conhecimentos e compreensões os quais não devem ser silenciados mas antes, considerados e atribuindo-os o estatuto espitemológico (SACRISTÁN, 1999). Pois, nenhuma realidade se encontra desenhada em receituários, uma vez que a falha constitui o real, sala de aula torna-se um espaço onde os saberes são constantemente produzidos e articulados.

A formação continuada, portanto, se encaminha na constante reelaboração das práticas contribuindo para a construção de tantos outros saberes docentes, é um movimento dinâmico o qual provoca o agir do sujeito professor, o elaborar e problematizar compondo um corpo docente dotado de suas profissionalidades.

Isso está longe de uma fôrma-ação, onde os sujeitos professores devem absorver quais serão as suas práticas, como deverão aplicar as atividades de material didático, e ainda tomar conhecimento de suas metas, as quais são elaboradas por outrem.

Portanto, um contexto formativo compreende as

> [...] múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de *dominar*, *integrar* e *mobilizar* tais saberes enquanto condições para sua prática.(TARDIF, 2002, p. 39)

Isso quer dizer que é necessária uma escola que não seja mais o local de "mãos na massa", mas lugar onde, através da reflexão, o professor transforme sua prática em *practicum* (PIMENTA, 1997), que desvela a cada análise formas de constituir sua profissionalidade. Destarte, ao conceber a escola como local de estudo, concebe-se também um professor como profissional reflexivo e extremamente capaz de desenvolver o seu fazer, por isso, a experiência é matéria prima do conhecimento, há ali na sala de aula saberes importantíssimos na formação do sujeito professor.

Então, a fim de que a formação ocorra em constante fomento à prática, é necessário considerar a escola como *lócus* e objeto de análise assim como aponta Nóvoa (1992), portanto, não cabe mais a agentes inexperientes e externos à educação formar os sujeitos professores. Pois, olhando para os problemas concretos e investigando-os é que se pode (re)elaborar conhecimentos e influenciar as práticas. Não se trata mais de uma formação descontextualizada, mas enraizada no fazer docente para construir um novo saber.

5. Proletarização, reificação e imaginário docente.

Esta sessão não terá um ar um tanto tranquilo, mas, pautado nas problemáticas que a profissão professor vem assumindo diante de um contexto neoliberal, então, é necessário pousar o olhar sobre algumas naturalizações que a formação continuada vem apresentando. Adentaremos agora na constituição de um contexto sócio-histórico marcado pela ideologia neoliberal, colocando vistas sobre a última década do século XX.

Os anos noventa no Brasil, encera um fluxo de discursos voltados para as incapacidades do Estado em gerir a coisa pública, é nesse terreno que se tem a reformulação de seu papel e sua minimização[7], assim, irrompe um processo de

[7] A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconizar a não-intervenção, o afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica.[...]

privatização da administração pública, mais precisamente em 1995 no governo FHC, no qual implantou-se a Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP, portanto, encontrou um terreno já fertilizado pelos discursos os quais assumiam a incapacidade do Estado, promovendo, nas palavras de Luiz Carlos Bresser pereira (ministro na época) a "Reforma Gerencialista de 1995", então a administração pública e burocrática, passa o lugar a uma administração gerencialista, pautada no mercado, já que "o Estado é insuficiente". Isso significa que a "[...] Administração Pública deve copiar modelos e práticas privadas, fazendo com que a NGP se constitua numa visão privada do "público". (DASSO JÚNIOR, 2014, n.p.)

A partir disso se tem uma série de paradigmas forjados na crença do mercado, os quais embasarão a relação entre o público e o privado. Tais paradigmas assumem a "lógica do privado" enquanto referência a ser seguida, compreendendo a

> profissionalização da gestão nas organizações públicas; *padrões de desempenho* e medidas de *avaliação* com objetivos mensuráveis e *claramente definidos*; ênfase no *controle* e nos *resultados*; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da *competição* no setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na *disciplina* e na utilização dos recursos, *cortando custos* e procurando maior *eficiência* e economia. [grifos nossos] (HOOD, 1991 *apud* DASSO JÚNIOR, 2014, n.p.)

De acordo com Ball (1999, p. 126) apud Soares (2015, p. 62) vivemos a "crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia". Desse modo, constituindo-se enquanto ideologia dominante, a lógica gerencialista perpassa e se ramifica nas instituições, como por exemplo, na escola, a qual por sua vez, constitui-se em lócus desses ideais pois passa também a ser vista e administrada por tal lógica.

Nesse sentido, temos o capital enquanto princípio das relações, levando à educação uma forte onda de privatização[8], caindo sobre a escola agentes econômicos, agências multilaterais, bancos, institutos e organismos do capital, constituindo-a enquanto espaço que é vivido sob ideais e ações neoliberais. As escolas tornam-se, portanto, "[...]

Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc.[...]. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se ele próprio "máximo" para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. (CAMARGO, 2016, p. 66)

[8] Transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privados lucrativo e /ou não lucrativo. (ADRIÃO, 2017, p. 129)

um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue." (YOUNG, 2007, p.1291)

Nesse contexto, "[...] as relações entre educação e trabalho vão se explicitando cada vez com mais força na sociedade contemporânea, onde a lógica do mercado tem tido forte influência." (CUNHA, 2014, p. 792), assim, os objetivos educacionais são travados na possibilidade de formar mãos de obras para o crescimento e eficiência da economia, conforme já apontado, o que carrega para o trabalho do professor intenso controle e, por conseguinte sua interdição.

É nesse sentido que o sujeito professor torna-se mero proletário alienado, pois, experiencia a ideologia neoliberal a qual apaga-se a profissionalidade de seu trabalho, uma vez, que tornam-se aplicadores de um conteúdo comum. O ensino, por sua vez, torna-se alvo de rotinização e burocratização, desfalecendo seu potencial transformador e afasta-se, portanto, da possibilidade de ser organizado e planejado pelo sujeito professor, detentor de saberes pedagógicos, que conhece os alunos e a escola. Nessa condição de produção em que há formas de controle, é possível que exista, cada vez mais, a preocupação com um professor meramente executor de metas e tarefas, em detrimento de um profissional autor de seu trabalho.

A formação continuada portanto, desponta-se enquanto espaço para forma(ta)r os sujeitos professores a atingirem esses objetivos, " [...] formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação." (TARDIF, 2002, p. 65). Isto é, os docentes se constituem nesse espaço de fôrma-ação travando sua relação com o trabalho em uma relação mecânica e pouco humanizadora.

Consequentemente, ao passo que tratam o trabalho do professor como menos reflexivo e mais cumpridor de tarefas, irrompe um processo de descaracterização, levando o docente a apropriar-se da proletarização do trabalho.

Assim como propõe Mark Ginsburg (1990, p.335):

> [...] a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

Podemos perceber, portanto, o caráter mercadológico que a profissão docente vem assumindo, provocando o apagamento de seus sujeitos e a degradação de sua profissionalidade, sendo suas atividades fortemente ligadas a padronização, ou seja, os

“procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias e conteúdos e avaliar tornam-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano” (MELLO, 1982 *apud* PARO, 2012, p.171)

Isso nos mostra que a lógica de mercado que perpassa o processo educacional, pautada no tecnicismo, traz para esse campo seu sucateamento e, consequentemente, no campo da formação continuada, contribui para o enfraquecimento dos sujeitos que estão envolvidos neste trabalho, pois, conduz os sujeitos professores a se tornarem meros funcionários, proletários alienados e não profissionais.

Esse processo de proletarização do trabalho docente traduz o que pode ser chamado de reificação [9]da profissão. Tal conceito, desenvolvido por Luckács (1923), a partir da leitura de Marx (1867), trata de uma coisificação do trabalho, da objetificação do fazer humano, gerando, com isso, um caráter inanimado no qual o valor é transformado em valor mercadológico de troca. É a partir desse tipo de alienação que se tem o apagamento dos sujeitos.

Desse modo,

> A relação que os professores mantêm com os saberes é de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instancia de legitimação social de sua função” (TARDIF, 2002, p. 40)

Com isso, a formação continuada, muitas vezes está estruturada a fim de solucionar, por meio de competências estritamente técnicas do professor, as intempéries da educação, ao passo que mascara, através do discurso reformador do trabalho, o aprisionamento de sua autoria e autonomia. Sendo esta, “[...] uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.” (NÓVOA, 1992, p.9).

Vemos então, como um espaço que nasceu enquanto local *dos* sujeitos professores acaba sendo desapossado desses profissionais e se tornando um espaço *para* eles, utilizado a serviço de uma ideologia dominante, a qual abarca discursos mercadológicos,

[9] Reificação é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades [...]. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTOMORE, 2013, p.494).

fazendo apelos à melhoria da economia por meio da educação, isto é, assegura-se a formação continuada como espaço para garantir os ideais neoliberais.

Portanto, as formações aparecem enquanto mecanismo de manutenção de tal ideologia onde se pressupõe o professor enquanto formador de mãos de obra, e não sujeito que diz e constrói sua profissão. É importante salientar que, o cerceamento de movimentos e vozes do professor pode impedi-lo de constituir-se como autor de seu próprio dizer e fazer.

A partir disso, observamos como [...] a sociedade e os meios de comunicação transmitem determinadas representações e fortalecem uma imagem negativa do professor. (PIMENTA, 2002, p. 12). Por isso, é necessário refletir e observar a influência da conjuntura histórica no processo de construção desse imaginário. Dado o contexto social, enriquecido pelo discurso mercadológico que legitima as relações sociais de poder, é possível delinear um imaginário dominante acerca do trabalho docente, pois ele

> [...] assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor por exemplo ela não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2015, p.40).

Há, portanto, uma projeção do que/ quem é o sujeito professor, como é ou deve ser seu trabalho na circulação de discursos. Não se trata de um lugar empírico, mas se constitui enquanto projeção imaginária a partir de lugares sócio-históricos, que tem seus contornos delineados dentro de uma determinada FD. Isto é, a partir de uma realidade que é apresentada para o sujeito (ideologia), se tem um conjunto de FD as quais, permitirão alguns ditos e excluirão outros, nessa tomada de posição do sujeito, conseguimos observar o imaginário que projeta em relação ao outro.

Como nos ensina Pêcheux, " [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginária que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si a ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro." (PÊCHEUX, 2014b, p.82)

Dentro da ideologia neoliberal, vemos um imaginário enfraquecido do sujeito professor, uma vez que se coloca em pauta, na construção do discurso, um sujeito que deve ocupar o lugar de proletário alienado, reprodutor do trabalho, e não de autor. Isto é, há no discurso de mercado, uma representação sobre o docente que o coloca como fazedor

das tarefas diárias em sala de aula, imaginário, este, legitimado pelos guias dos livros didáticos e reforçado na formação continuada.

Por isso, se faz necessário tirar as mantilhas dos discursos endereçados aos sujeitos professores e coloca-los ao prisma da ideologia, permitindo-nos elucidar os meios pelos quais os sujeitos se subjetivam (FOUCAULT, 2001) e inculcam uma identidade pouco fortalecida sobre si. A formação continuada pode constituir um meio para a circulação desses discursos reificadores, os quais deslegitimam o sujeito professor enquanto sujeito autor, construtor de seu fazer.

Isso ocorre pois, a instituição escolar, não apenas propaga, mas cria seus "regimes de verdades" (FOUCAULT, 1979) sobre a realidade que afeta os sujeitos professores, eles por sua vez, atravessados por essa ideologia, tecem suas subjetividades nesses discursos "verdadeiros", "neutros" e "universais". Sabemos pois, que "a 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem." (FOUCAULT, 1979, p. 14)

Desse modo, a formação continuada, a efeitos de poder, se constitui enquanto espaço para escolher e fazer circular tais discursos (reificadores) "verdadeiros" sobre o trabalho docente, ao passo que elege e interdita e o que é "falso". Como bem explicitado pelo mesmo autor.

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar 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 têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

É nesse estado de poder e coerção, que por meio da objetivação[10] provocam a subjetivação do sujeito por meio de processos que fazem o homem a ficar sujeito e preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua na sociedade. As identidades docentes tecidas nesse mar discursivo, nos permite observar momentos de identificação. Isto é, envolvidos nesse espaço, o sujeito professor, ao passo que lhe oferecem uma identidade única e fixa, é atravessado por discursos e ideologias, os quais lhe servem de repertórios

[10] Conceito foucaultiano que designa mecanismos os quais tendem a docilizar os sujeitos, e torna-los objeto, de forma que se construa um homem dócil politicamente e útil economicamente.

para a constituição de si, e se tratando de condições de produção reificadoras, o sujeito professor se enxerga na identidade de fazedor.

6. Aspectos metodológicos

Neste trabalho buscamos compreender os emaranhados da formação continuada, investigando sua configuração; como é oferecida; se considera o contexto escolar e suas problemáticas para desenvolver reflexões; e como contribui para a formação de uma cultura docente. Bem como, investigar a concepção de formação continuada de professores do ensino fundamental e coordenadores pedagógicos; e compreender como o sujeito professor desenvolve o fazer docente, se é o sujeito autor ou reprodutor.

Esses são para nós pontos fundamentais ao se pensar em um espaço formativo. Uma vez que, não se pode compreendê-lo enquanto local *para* os sujeitos professores, mas *dos* sujeitos professores. Por isso, empreendemos esforços para analisar em qual formação ideológica a formação continuada se insere e a partir dessas condições de produção, fazer emergir os interdiscursos, as memórias a formações discursivas e imaginarias dos sujeitos.

Para tanto, utilizamo-nos da análise de discurso de matriz francesa pecheuxtiana em diálogo com as ciências da educação, em um enlace com a formação de professores, mais especificamente, a formação continuada. A partir disso, nos foi possível mobilizar conceitos que nos permitem buscar compreender a rede de sentidos e as posições assumidas pelo sujeito professor e coordenador inseridos em um contexto de formação. “Isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido que ali está dito.” (ORLANDI, 2015, p.43).

O *corpus* da pesquisa está composto por entrevistas semiestruturadas com dez professores e dois coordenadores do Ensino Fundamental I da rede estadual paulista, dado a quantidade de material para análise e considerando a AD enquanto metodologia das singularidades dos sujeitos, onde não se busca quantidade, mas observar os modos de significação de cada um, dez professores satisfizeram nossa busca analítica. Além disso, consideramos importante participar dos momentos formativos a fim de nos levar a compreender melhor as condições de produção amplas do discurso, por isso, foram realizadas observações de aproximadamente seis horas de ATPC em cada escola.

Portanto a pesquisa se desenvolveu em duas diferentes escolas (aqui nomeadas pelas letras G e P) da cidade de Ribeirão Preto após a autorização da Diretoria de Ensino, permitindo a entrada nas instituições. Nesse momento, foi preciso enviar um ofício e o projeto da pesquisa a fim de conhecerem e tomarem ciência de nosso trabalho. As escolas foram escolhidas por nós por estarem dispostas a contribuir com a pesquisa e assim, constituir condições de produção favoráveis tanto nas observações, quanto nas entrevistas.

As localizações das instituições estão em locais periféricos da cidade e distante uma da outra, elas atendem alunos dos bairros mais próximos sendo que maioria dos professores não residem nele, o que causa muitas vezes, um afastamento da comunidade e das famílias.

Após nossa entrada na escola G, foi nos dado espaço para explicarmos a pesquisa e seus objetivos nos momentos de ATPC, onde pudemos mostrar os sujeitos professores como se desenvolve o trabalho de pesquisador, com sigilo, ética e responsabilidade. Já na escola P, não tivemos espaço para explicarmos a pesquisa e o que faríamos por lá, o que causou certo desconforto, pois, além de os sujeitos professores possuírem um imaginário sobre o pesquisador, que é de um sujeito que julgará seu fazer, eles nos viam e não sabiam o que faríamos exatamente. É importante salientar que a coordenação da escola não escolheu os sujeitos entrevistados, apenas autorizou e disse quem talvez participaria.

Em ambas escolas alguns não quiseram e não se sentiram confortáveis com o ato de gravar a entrevista, inclusive por que teriam de lidar com a posição e imaginário do pesquisador, entretanto, outros participaram por livre vontade após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas se realizaram na escola, com horário previamente marcado e no espaço em que o sujeito professor e coordenador se sentisse mais confortável. Para realiza-las utilizamos gravador e algumas questões norteadoras as quais abordavam a profissionalidade, as experiências de formação continuada e o trabalho docente. É importante salientar que para os sujeitos coordenadores foram realizadas além dessas, outras questões relacionadas à instituição e sua relação com a DE.

Depois de realizar as entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra compondo nosso *corpus* a partir de recortes discursivos, estes foram selecionados tendo em vista os objetivos da pesquisa e o aparato teórico-metodológico da AD.

Nesse sentido, o trabalho de analista se encontra na trama do discurso, tentando compreender o tear do simbólico que constitui os sujeitos, e que por sua vez, designam os

modos de produzirem sentidos. Para tanto, utilizamos do conceito de sequência discursiva de referência (SDR) proposto por Courtine (1982) a fim de destacar dentro do recorte os processos e funcionamento discursivo onde farão emergir a constituição de sentidos, pois se trata da materialização do interdiscurso enquanto manifestação do intradiscurso constituindo pontos de referência do corpus de análise.

A partir disso, por meio de pistas linguístico-discursivas analisamos os sentidos, as posições e o contexto sócio histórico ideológico dos sujeitos escolares. Isso significa, que nos afastamos do método cartesiano positivista, o qual está centrado em um homem universal, racional e logocêntrico para se deslocar e compreender o descentramento do sujeito diante de um universo não logicamente estável, por e para isso, utilizamos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1980) com a finalidade de reconhecer os indícios e buscar as pistas do discurso. Tal paradigma nos coloca frente a um trabalho investigativo, voltado sempre para o movimento de escavar as camadas mais profundas do dizer, e assim, encontrar indícios, que nos permitem compreender o aqui, agora dentro da história.

E assim, contrastar "entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo. A fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito." (PÊCHEUX, 2015, p.44). Não-ditos são para nós, analistas, o silêncio constitutivo de sentido, onde o sujeito significa mesmo não pretendendo significar, são eles que nos permitem atravessar as profundezas do discurso e mesmo no vazio enxergar sentidos.

Colocamo-nos, então, a lidar com o funcionamento discursivo, compreender as falhas, brechas, interpretações, posições e ideologias que marcam os sujeitos. Se esses são envolvidos com uma formação onde estabelece a constituição de uma cultura docente ou se são consumidores de uma fôrma-ação, engessados, desautorizados e silenciados.

Por isso, é necessária uma escuta atenta e arguta, a fim de "fisgar" os indícios do dizer, de perceber os não-ditos e assim fazer emergir os sentidos que aparentemente estão colados às palavras, então, há o exercício constante em desnaturalizar a suposta transparência da língua e sua naturalização. Pois consideramos que,

> todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2015, p.53)

Nosso trabalho, portanto, faz-se em um exercício dialético entre teoria e objeto "pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta o corpus e análise (ORLANDI, 2015, p.65)" assim, é possível desvendar por meio da teoria, a opacidade do objeto frente ao universo simbólico, suas nuances e perspectivas, como forma de nos aprofundarmos no discurso de pensa-lo por meio da história e não, por ele mesmo.

Nas palavras de Assolini,

> [...] é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. (2003, p. 25)

6.1 Para conhecer os sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa são identificados pela sua sigla (A,B,C,D,E) em seguida pela sigla da instituição (G ou P), para exemplificar, temos o primeiro sujeito identificado como sujeito-professor AG, já o segundo sujeito é identificado como sujeito-professor BG, pois são pares da mesma instituição. Já os coordenadores são identificados como sujeito-coordenador seguido pela sigla da instituição, portanto temos, sujeito-coordenador G e sujeito-coordenador P.

Sujeito 1 (AG)

Professora, possui graduação em Pedagogia, tem 30 anos de idade e 5 anos de profissão.

Sujeito 2 (BG)

Professora, possui graduação em Pedagogia e Artes e especialização em Educação especial. Tem 44 nos de idade e 21 anos de profissão, dos quais 8 se deram na rede estadual de ensino e 13 em instituição particular.

Sujeito 3 (CP)

Professora, possui magistério e graduação em Pedagogia, tem 51 anos de idade e 24 anos de profissão na rede estadual de ensino.

Sujeito 4 (DG)

Professora, possui graduação em pedagogia. Há 12 anos na rede estadual paulista.

Sujeito 5 (EP)

Professora, possui magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação *stricto sensu*, tem 36 anos de idade e 7 anos de profissão na rede estadual de ensino.

Sujeito 6 (FG)

Professor, possui graduação em Pedagogia, tem 34 anos de idade e 13 anos de profissão e 3 anos na rede estadual paulista.

Sujeito 7 (GG)

Professora, possui graduação em Pedagogia, tem 35 anos de idade e 10 anos de profissão

Sujeito 8 (HG)

Professora, possui graduação em Pedagogia, tem 35 anos de idade, 12 anos de profissão e 6 anos na rede estadual paulista.

7. Análises discursivas: o desabrochar dos sentidos

É nesse momento que convido, você leitor, a mergulhar na AD, lugar de tantos (des)encontros e (in)conclusões, espaço no qual me procuro, mas também me acho, onde a curva dos sentidos se escamoteiam na língua e se descobrem no olhar do analista. Concentramo-nos então, nas veredas dos dizeres onde desabrocharão análises discursivas, lugar em que o pesquisador se faz em gestos de interpretação, uma vez que os sentidos sempre podem ser outros. Portanto, que se faça a licença de caminharmos pelas tramas do simbólico.

Desse modo, nos cabe refletir quais os sentidos atribuídos à formação continuada de professores; como os sujeitos se constituem nesse espaço formativo; de que maneira se dá sua inserção no simbólico para significar o próprio trabalho, e ainda, que sentido é atribuído à importância de formar-se.

Este primeiro bloco conta com dois recortes, nos quais os sujeitos professores significam a importância da formação continuada, a partir de uma questão norteadora a respeito de suas contribuições no trabalho docente.

Recorte 1

> Muitas, muitas, além de **me ajudar na sala de aula** na **minha didática no modo de como aplicar aquela atividade**, foi o que eu falei de **estudo, de aprender**, que a gente como **professor tem que *ta* sempre aprendendo.** Sujeito-professor AG

Esse sujeito, encontra nas atividades de formação um sentido para o próprio trabalho, entretanto, podemos perceber nas SDRs "*me ajudar na sala de aula", "na minha didática", "no modo de como aplicar aquela atividade*" que esses sentidos se atrelam à questões restritas ao processo de ensino-aprendizagem e não extrapola as paredes da sala de aula. Isso significa que, a compreensão em relação ao que é o trabalho

docente passa ao largo de noções emancipadoras do ensino, àquelas que entendem enquanto acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem (SAVIANI 1983), ou seja, nessa concepção, o trabalho torna-se ato democrático.

Assim, podemos perceber no discurso do sujeito professor AG, que a formação ajuda na medida em que oferece maneiras de trabalho, ou seja, receitas e macetes, distanciando-se da constituição de um trabalho autoral. “Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino.” (LIBÂNEO, 2016, p.48)

Destacamos na seguinte SDR “*no modo de como aplicar aquela atividade*” a filiação do sujeito professor à formação discursiva difundida pelo processo destacado por Libâneo, onde reduz-se a profissão professor a aspectos técnicos (“*modo*” e “*como”*) a fim de capacitá-lo a passar conteúdos mínimos, propostos pelo material, vide o pronome demonstrativo *aquela,* o que designa a redução do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, traz em curso uma determinada atividade, não se tratando de conteúdos amplos mas daquela tarefa. Nesse sentido, cabe ao sujeito professor ser executor e aplicar o que já está posto Considerando que “a lógica da racionalidade técnica se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Tal FD nos permite perceber o interdiscurso do sujeito, ao colocar em pauta esses sentidos sobre o ensino e sobre seu trabalho, vemos que ele, o interdiscurso, é composto pelas tramas de um contexto sócio histórico ideológico neoliberal, e inclusive das condições de produção restritas (formações continuadas), onde reverberam sentidos da profissão atrelados ao programar e executar.

A partir disso, retomando esta SDR podemos observar o possível sentido da palavra *aplicar* utilizado no discurso, o qual compreende a transmissão exata e precisa dos conteúdos, onde o sucesso depende estritamente do sujeito e sua maneira de trabalhar. O que pressupõe sujeitos educandos maquinais, sem subjetividades e individualidades, bem como, um sujeito professor uno, apagando-se sua pessoalidade e fazendo-o reverberar um tipo de Discurso Pedagógico Escolar a fim de garantir a legitimação de seu fazer.

Isto posto, a partir da FD assumida pelo sujeito no recorte, também podemos problematizar a SDR *“de estudo, de aprender”* e questionar os sentidos colocados em

pauta em relação a esses verbos que estão além da gramática e sintaxe. A partir desses indícios, o sujeito denuncia que, suas práticas de estudo e de aprendizagem também estão vinculadas a questões técnicas, já que a formação está restrita a esse aspecto - conforme nos apresentou e observado - voltada ao material e em "*como*" apresentar as atividades, portanto, estudo e aprendizagem vinculam-se a sentidos que remetem a maneiras de agir, de aplicar o material.

Quando, na verdade, não é possível haver sujeitos reprodutores pois,

> "[...] a teoria pedagógica deve ser dialética, isto é, ela deve encarar a sua tarefa consciente de ser ciência pratica – *da* e para *a* práxis educacional, ou seja, um movimento da teoria à prática e desta à teoria. [...][uma vez que] o trabalho que determina o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele extrapola" (PIMENTA, 2002, p. 51)

Já, na última SDR, "*professor <u>tem que ta</u> sempre aprendendo"*, emerge na materialidade discursiva a voz do outro, o discurso que circula nos cursos de formação, bem como na instituição escolar, apagando-se e generalizando no significante *professor*, o sujeito retoma os ditos, os ecos da autoridade, o que confere um valor de verdade dentro das relações de poder (FOUCAULT 1979).

Isso nos permite observar o não-um, a heterogeneidade do sujeito que é constituído de tantos outros discursos, aparecem "vozes de diferentes lugares que se recobrem e sinalizam a historicidade do sujeito e a não-homogeneidade" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 92).

Essas vozes atravessadas pela marca linguístico-discursiva *tem que* constantemente vem de enunciados endereçados aos sujeitos professores, constituindo-se enquanto slogan do objeto discursivo trabalho docente. Assim sendo, sinaliza-se a forte presença dos discursos outros os quais acabam por cristalizarem-se sobre os fazeres dos professores, denunciando cobrança e pressão para a consumação do que é prescrito pela Diretoria de Ensino.

Nesse sentido, Assolini (1999) explicita o discurso pedagógico escolar DPE enquanto circulação de sentidos que tendem à paráfrase, à homogeneização dos fazeres dos sujeitos professores e no caso, abre-se a possibilidade, portanto, a um tipo de DPE o qual carrega a marca linguístico discursiva *tem que*, provocando efeitos de sentidos

impositivos e de cobrança sobre o sujeito professor, o que assumidamente carrega o cerceamento e o aprisionamento dos sujeitos através de um discurso de responsabilização.

Verifica-se dessa forma, o mecanismo da instituição ao propagar tais discursos enquanto regime de verdades a fim de inculcar no sujeito professor sua culpabilização. Isto é, utiliza-se do poder para atribuir um sentido cristalizado sobre o saber e o fazer, diante disso, age coercitivamente nos sujeitos professores e instaura-se o discurso da verdade. Lembrando que,

> [...] se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição. (FOUCAULT, 1979, p.247)

Desse modo, a instituição usa do processo discursivo para enraizar seu poder, o qual é legitimado pela posição que ocupa, e pelo saber que sustenta.

No próximo recorte, continuaremos refletindo e problematizando os sentidos de formação continuada para o sujeito professor ao dizer sobre o momento de estudo de matemática.

Recorte 2

[...] **Ah aprendizado né, muito aprendizado** porque eu acho assim, **o estudo do EMAI as vezes nem sempre dá pra você fluir** [...]as vezes **tem um dia que você tá com dúvida em uma atividade**[...]Ai quer dizer **quem vai ficar com dificuldade de ensinar vai ser eu então eu acho interessante esse momento da reunião do *HTPC* do estudo do EMAI** né, eu acho que é um **momento para você tirar suas dúvidas** Sujeito-professor BG

Na primeira SDR *"Ah aprendizado né, muito aprendizado"* destaca-se a importância da formação para o sujeito professor, visto que este compreende que é um espaço para aprender, entretanto, é necessário observar que o sujeito utiliza duas vezes do significante aprendizado, isso pode nos dar indícios do imaginário sobre formação no qual o professor se baseia.

Consideramos por meio da AD, que o sujeito poderia utilizar outros significantes, como por exemplo, troca, vivências, autonomia, consciência, mas, devemos lembrar que a escolha por *aprendizado*, enquanto consequência do estudo do EMAI, não se deu por um acaso e nem de maneira aleatória, isso está atrelado à posição que o sujeito assume dentro de um contexto sócio histórico. Isto é, imerso em condições de produção onde o professor deve executar as atividades propostas, acaba sendo capturado pelo sentido de formação o qual espera-se (na Diretoria de Ensino) que aconteça.

Em vista disso, percebemos que o significante aprendizado, nesse recorte, nessa FD, nos possibilita entender a posição que os sujeitos professores assumem nas formações, que é de aluno, onde há alguém mais experiente, que ensinará como realizar o próprio trabalho, pressupõe-se uma relação hierárquica.

Essa projeção sustentada pelo sujeito professor, não é neutra e nem esvaziada de sentidos, mas, nos permite visualizar um sujeito que necessita do outro para direcionar o próprio fazer. O fato de se colocar na posição de aluno faz emergir sentidos os quais apagam-se a formação do sujeito professor, enquanto profissional e dotado de saberes, os quais segundo Tardif (2002) são múltiplos. Em suas palavras, "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." (p. 36)

Dessa forma, estando inseridos em uma sociedade marcadamente hierarquizada entre professores e alunos essa tomada de posição disponibiliza para o sujeito professor outros discursos, outras maneiras de lidarem com o coordenador e inclusive de se colocarem nos momentos de formação. Nos ensina Orlandi, "como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação'. " (2015, p.37)

Esse fato nos traz indícios de como a formação continuada não está estruturada a fim de promover a reflexão, a troca e o diálogo, nem de constituir um coletivo fortalecido e identidades atravessadas pela imagem de um sujeito autorizado. Mas sim de fortalecer relações distantes e hierarquizadas, sendo que, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando"(NÓVOA, 1992, p.14) oferecendo assim, condições de produção desfavoráveis para a constituição de identidades profissionais fortalecidas.

Na próxima SDR "*o estudo do EMAI as vezes nem sempre dá pra você fluir"* enfatizamos a tomada do significante EMAI em detrimento ao estudo da matemática, aqui há uma metáfora que concebemos como a "tomada de uma palavra por outra" (LACAN, 1966), nos termos discursivos, esse efeito metafórico, de transferência, não provoca a simples substituição de uma forma material por outra, mas principalmente, o deslize de sentidos, o deslize de formações discursivas. Pois,

> "[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. " (ORLANDI, 2015, p.42)

O efeito metafórico, portanto, estabelece-se enquanto condição do sentido (PÊCHEUX 2014b) e é o que nos permite observar a ideologia atuando nas tramas do sujeito, pois, "[...] é lugar da invenção, da interpretação, da ideologia, da historicidade." (ORLANDI, 2016, p.105) uma vez que, a substituição é imprescindível para o sentido e seus deslizes.

Logo, há tomada e mudança de posição quando o sujeito atribui o significante EMAI no lugar de matemática. No primeiro temos a formação discursiva na qual se reconhece a hegemonia do material e sua autoridade, vinculando-se a uma formação ideológica a qual, compreende o ato de formar-se enquanto técnico e metodológico, próprio do neoliberalismo, onde o sujeito se constitui enquanto parte de um sistema que deve funcionar a todo custo.

No segundo, caso o sujeito tomasse a palavra matemática, o sentido atribuído poderia ser o do conhecimento e estudo do conteúdo e não do material, tendo desse modo, uma formação discursiva sustentada pela concepção de educação enquanto acesso à cultura humana, pertencente à formação ideológica que compreende o ato de educar um processo político e humano.

A partir disso, vemos o deslize de sentido e de formação discursiva que a tomada de uma palavra por outra provoca, possibilitando-nos compreender as franjas ideológicas que cercam os discursos e os sujeitos, uma vez que "a metáfora (transferência) está na base de constituição dos sujeitos e dos sentidos." (ORLANDI, 2016, p.105)

Na próxima SDR "*tem <u>um</u> dia que <u>você</u> tá com dúvida em uma atividade"*, o sujeito traz o *você* e não o *eu* ou o *nós*, mas o *você*, como forma de incluir o outro no discurso para validar sua ideia e assim, amenizar as dificuldades que enfrenta, criando uma atmosfera de eufemismo, inclusive com o artigo indefinido *um*.

Desse modo, por um mecanismo de defesa e confissão, o sujeito afirma suas problemáticas sem sofrer com os fardos da consciência. Pois, há uma gama de discursos o quais aplicam no sujeito professor as impossibilidades de errar e de ter dúvidas,

pressupondo um trabalhador pleno, sem conflitos e logocêntrico, instituindo-se no "imaginário, que o professor foi/é formado para não ter dúvidas, por isso o desejo de acertar (como se fosse possível delinear o certo e o errado)" (CORACINI, 1995 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 99)

O próximo trecho da mesma SDR "*dúvida em uma atividade"* nos permite escavar os ditos e desvelar os sentidos que sustentam a sequência, por isso, atentemo-nos ao significante *dúvida* e *atividade*. Aqui conseguimos observar como o sujeito professor se relaciona com os conteúdos, que no caso vêm do livro de matemática EMAI, com esse dito o professor silencia a problematização, o questionamento, a incerteza e o deslocamento, deixando a nível da enunciação, o desvelar de seu processo de constituição intricado em seu fazer. Isto é, a atividade a qual se refere, age sobre o sujeito delineando uma projeção imaginária de superioridade, restando ao professor entendê-la seguramente para aplica-la. Assim como confessado na SDR "*quem vai ficar com <u>dificuldade</u> de <u>ensinar</u> vai ser <u>eu</u>".*

A constituição do sujeito professor e de sua autoimagem se dá nos enleios das dificuldades, que ao dizer encena uma luta na qual seu oponente (e mais forte) é a atividade, assumindo desse modo, a necessidade de conhecê-la para não ter dificuldades, assim cria efeitos de sentidos os quais apagam-se do sujeito professor sua história de formação e desenvolvimento profissional, bem como seus saberes.

> "Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem, situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo [...]" (TARDIF, 2002, p. 40)

Esta SDR também nos permite observar as reverberações dos discursos outros que constituem o sujeito professor. Muito circulado na esfera estadual, é a necessidade de o sujeito ter pleno domínio de seu guia para que o trabalho aconteça, por isso, percebemos os entrelaçamentos dos discursos advindos da D.E., da coordenadora a qual organiza as formações continuadas, bem como dos próprios pares.

Há nesse discurso uma concepção gerencialista de ensino e conhecimento é "uma visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal" (IMBERNÓN, 2009, p. 18) quando na realidade, existe um "conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais." (Ibdem)

Evidencia-se, portanto, a presença e necessidade do outro nas tramas do sujeito, sendo este atravessado por ecos, os quais compõem sua memória discursiva, e estão na historicidade dos sentidos e dos sujeitos.

Desse modo, podemos refletir como as palavras *ensinar* e *buscar* são significados pelo sujeito professor. Percebemos que a partir do interdiscurso desse sujeito, onde há efeitos de sentidos nos quais o professor está em segundo plano na organização do próprio trabalho, há a determinação de sua filiação a uma FD neoliberal, a partir disso, os efeitos de sentidos sobre *ensinar* denunciam e corroboram com a nossa leitura discursiva.

Tal significante adquire um sentido restrito enquanto prática educativa, uma vez que, o sujeito professor precisa "estudar" o material para ensinar, tal ensino não compreende a emancipação, nem o acesso aos conteúdos, mas sim ao desenvolvimento de habilidades e competências (termo muito empregado no mercado). Esses sentidos que emergem são reificadores, havendo uma relação, se o sujeito professor tem dúvidas no material, logo, não consegue ensinar. Quando na verdade,

> "o compromisso do professor vai além da constatação de que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento" (PIMENTA, 2002, p.15)

O trabalho, nessas condições de produção, restringe-se ao ato de aprender o material, já que é base para que o ensino ocorra. Toda possibilidade de humanização, de problematização, de acesso aos conteúdos fecha-se. Assim sendo, o sucesso ou insucesso do trabalho docente é medido pelo "ensino" do material, das atividades. E nesse sentido, o sujeito professor é o único responsável por isso, marcando o *eu* como sujeito incumbido por compreender seu guia a fim de que o produto seja alcançado. Nesse contexto, dificulta-se a tomada de posição dos sujeitos e não favorece o desenvolvimento profissional uma vez que é necessário a "produção de saberes e de valores que dêm corpo a um exercício autónomo da profissão docente." (NÓVOA, 1992, p.14)

Costura-se a esse fato a identidade do sujeito professor, uma vez que é atravessado e constituído por esses discursos e por essa ideologia, o imaginário sobre si é enfraquecido enquanto sujeito autor e ao mesmo tempo, potencial culpabilizador.

Assim sendo, a formação continuada desponta-se também enquanto espaço que tem suas funções esvaziadas e potencialidades enfraquecidas, o que podemos observar na

seguinte SDR *"então eu acho interessante esse momento da reunião do HTPC, do estudo do EMAI"*.

Percebemos a historicidade, a memória do sujeito quando utiliza o termo HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), que já foi empregue para designar a formação continuada e que hoje transformou-se em ATPC (aula de atividade pedagógica coletiva). Nesse momento, a voz da memória discursiva soa com maior intensidade e escapa no espaço/tempo da enunciação. Junto a isso, mais uma vez a metáfora, troca de uma palavra por outra está presente, provocando o deslizamento de sentidos sobre a formação do sujeito professor.

É importante observar que no processo de enunciação o sujeito coloca em semelhança e equivalência o momento da reunião do HTPC e o estudo do EMAI, o ultimo define, significa o primeiro. Isso não é apenas força da oralidade ou "modos de dizer", é a própria ideologia assinalando presença na materialidade discursiva, logo, os sentidos são outros, constroem-se na significação da reunião de "HTPC" pelo estudo do EMAI. Isso traz a desapropriação de um espaço que deveria existir fortalecendo o desenvolvimento profissional, para discutir as problemáticas da profissão, mas restringe-se e esvazia-se ao passo que o foco se torna o material.

O significante *estudo* também desloca de sentidos, uma vez que, não há o esforço coletivo e nem intenções para (des)construir conhecimentos, mas sim para "aprender", tirar dúvidas e compreender o EMAI.

O sujeito professor, portanto, filia-se a esse sentido restrito e coisificado de formação *"eu acho que é um momento para você tirar suas dúvidas",* ou seja, configura-se em um espaço para tornar o professor apto a "ensinar" o material, já que este tem voz de autoridade e impõem-se enquanto lugar de verdades absolutas e sentidos cristalizados.

Nessa significação restrita da formação, destaca-se o trabalho da FD, sendo ela, responsável por disponibilizar os sentidos e os ditos, o que pode ou não ser enunciado, nesse caso, oferece ao sujeito a palavra dúvida para significar todo processo de formação continuada ao passo que não possibilita o acesso de pensa-la enquanto local de "emancipação humana, em exercício de autonomia, de ação e reflexão cooperativa, de indagação e de investigação [...]" (CAVALCANTE, 2000, p. 20). Dessa forma, reiteramos a filiação do sujeito à FD onde os sentidos de formar-se se esvaziam

Contrariamente a esses discursos, trazemos o próximo recorte, a fim de nos atentarmos também em que medida a formação continuada nasce das reais dificuldades da profissão.

Recorte 3

Bom é...o que **eu as vezes reclamo da formação continuada** é que ela é mais específica para um professor que está começando, mas assim, pra quem já *ta* muito tempo que nem eu há vinte e quatro anos na rede, **eu acho que não tem muitas novidades**, principalmente dentro do programa, **porque tudo é dentro do programa Ler e Escrever em português e EMAI de matemática**, então **para mim fica a desejar, não acrescenta nada de novo**, eu já dei aula em todos os níveis desde o primeiro ao quinto ano então não tem muita novidade fora que **sempre busco aquilo que eu acho que estou necessitando, se eu acho que preciso relembrar** coisa de português **eu vou atrás, eu procuro**. Sujeito-professor CP

O sujeito professor CP, ao contar sobre sua experiência de formação continuada, se posiciona em relação ao objeto, não fala de um lugar geral, e nem se apaga no discurso, mas se coloca e instaura-se o discurso da desestabilização. Na primeira SDR "*eu as vezes reclamo da formação continuada"* podemos perceber um sujeito que não se enxerga ao lado nos cursos de formação, ou seja, não silencia-se diante da posição que assume em relação a eles. Logo, se autoriza a reclamar, a duvidar e questionar, o que nos mostra um sujeito que age sobre a mudança, ou seja, que não naturaliza os fatos e os discursos que circulam nas formações.

Na próxima SDR, percebemos que sentido o sujeito vai tecendo em relação a formação continuada. Ao enunciar *"eu acho que não tem muitas novidades"* o sujeito nos diz o que deveria ter, então é através do não-dito, diluído na opacidade da língua, que podemos descortinar a concepção de formação continuada para o sujeito, quais os sentidos que emergem se seu interdiscurso.

Desse modo, por meio da escuta podemos perceber "[...] o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2015, p. 32) e assim desvelar os sentidos atribuídos a formação, aqui, constitui-se enquanto espaço que deve deslocar da paráfrase, trazer o novo, o diferente. O que é importante em um espaço de formação, pois segundo Imbernón,

> "[...] uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo,

> adotando inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições educativas." (2009, p. 20)

Todavia, é interessante observar essa busca pelo novo, o sujeito constituído de porosidade, de furos é movido pela falta, onde o desejo emerge enquanto motor da busca pela plenitude e completude. Nesse sentido, o novo surge enquanto condição do sujeito para atingir o místico[11], a totalidade.

Nesse sentido, vemos sujeito professor CP marcado pela memória discursiva e atravessado pelo discurso outro, em que é necessária a inovação, tal discurso é circulado principalmente nas condições de produção nas quais vivemos, onde o novo emerge enquanto necessidade primeira, criando-se uma atmosfera feticheosa e arterial sobre esse significante, Novo Mundo, Estado Novo, Nova república. A partir disso, percebemos que em sua memória discursiva habitam sentidos sobre a profissão e sua formação que são entendidos pela fronteira velho e novo.

Assim como explicitado por ECKERT-HOFF, o novo é constitutivo da memória discursiva brasileira, uma vez que ele "carrega um sentido fundador [...] em vista de sua colonização- enquanto resultado de um sentimento de patriotismo movido pelo desejo de encontrar a pátria mesmo tendo que reconstruí-la em outro lugar, em que o novo marca a negação do pai primeiro" (2008, p. 84).

Isso nos permite observar, o movimento da historicidade de sentidos nesse sujeito voltado para o consumo do novo, pois nega pelo não dito, o que é "velho". Entretanto, sabemos que o sujeito não se delimita e nem pode apagar de sua história o que já lhe constituiu, já que é atravessado pelo outro, pela ideologia e pelo Outro, as fronteiras nesse sentido, são fluidas e não há possibilidade de rompimento.

Em contrapartida com o sujeito BG, o sujeito CP enuncia *"porque tudo é dentro do programa Ler e Escrever em português e EMAI de matemática"* ao justificar a sua não satisfação com a formação, esse sujeito não toma os nomes dos programas em detrimento da matéria, mas a contrário, marca-se a presença de português e matemática, o que nos mostra que nessa SDR o sujeito não foi capturado pela ideologia neoliberal, a qual assume a supremacia do material sobre o conteúdo.

Aqui português e matemática são colocados em curso, com efeitos de sentido voltados ao conteúdo e às disciplinas, apesar de ainda haver a referência do programa.

[11] Termo designado por Freud para referir-se ao objeto "perdido", o que falta.

Por isso, é preciso atentar-se às maneiras de significar dos sujeitos, elas não são aleatórias, mas preenchidas por escolhas ideológicas.

Ainda em busca do novo, do diferente e da polissemia o sujeito destaca *"para mim fica a desejar, não acrescenta nada de novo,"*. Mais uma vez desponta-se o desejo pela completude, pela totalidade do sujeito alcançada no novo. Este, autorizado a falar, posiciona-se diante sua realidade, questiona e projeta-se em um lugar no qual desloca-se, em outras palavras, não compartilha do sentido de formação continuada enquanto estudo do material, e por isso mesmo, coloca em xeque a estrutura atual na qual está inserida.

Desse modo, é importante refletir sobre quais condições de produção o sujeito professor está sendo formado? Condições essas que não contribuem para o desenvolvimento profissional dos sujeitos, mas sim para a reificação da profissão, uma vez que, faz a manutenção e legitima-se um imaginário docente voltado para o "executar conforme as regras". Imaginário este que nesse recorte não é assumido pelo sujeito CP, pois, volta-se contra a estrutura e organização posicionando-se, colocando sua voz às claras, embebidas de críticas e problematizações.

Isto nos mostra que a relação do sujeito CP com sua profissão vai além de relação com o material, este não define seu fazer, enquanto AG e BG considera-o importante. Para este sujeito, o estudo do material não basta para o desenvolvimento de sua profissão, e formação, portanto, não deve se restringir ao programa, mas olhar além dos horizontes.

Logo, este sujeito se insere em uma formação discursiva a qual compreende a própria formação enquanto desenvolvimento e não, repetição, enquanto espaço que apresenta o novo, a polissemia, o diferente. Tal FD nos remete a uma formação ideológica na qual o sujeito professor é constituído de sua profissionalidade, onde tem o estatuto de profissional capaz e legítimo para desenvolver o trabalho.

Então, se a formação não contribui para o desenvolvimento do professor, e ele se encontra sozinho nesse processo, assim como denunciado pelo sujeito nas SDRs "*sempre busco aquilo que eu acho que estou necessitando, se eu acho que preciso relembrar" "eu vou atrás, eu procuro"*, podemos questionar: em que medida a formação continuada contribui para o trabalho docente?

Indubitavelmente, ao voltar-se estritamente para os programas, a "contribuição" aponta para o controle a fim de garantir que o resultado seja conforme o previsto pelo

outro, no caso, pela DE. O sujeito professor, portanto, é o único responsável pelo próprio desenvolvimento, assim como marcado por CP, o que é próprio do sistema capitalista, cada um faz a "própria corrida", mas todos devem chegar a largada final, e como faz isso, fica a critério do sujeito, é o discurso da responsabilização e da meritocracia.

Cunha (2014, p. 795) nos aponta para essa problemática dos cursos de formação e refletindo a respeito do contexto sócio histórico, nos aponta a desintegração e a solidão do sujeito professor enquanto fatos que são justamente o que não poderiam ocorrer. Em suas palavras, "[...] não há mais condições de percebê-la como uma responsabilidade individual e um processo solitário."

Vemos, a partir disso, a desintegração do coletivo, uma vez que o desenrolar do sujeito professor se dá solitário, e isso aliado com os discursos reificadores, provocam competição e esfacela-se o conjunto de profissionais, tornando o ambiente fértil a decisões "de cima para baixo", pois, desintegram-se vozes e os sujeitos não se reconhecem mais no outro. Essa realidade de isolamentos impossibilita que os sujeitos professores discutam a respeito das condicionantes de seu trabalho, analisar o que é preciso ou não no ambiente escolar, haja visto o intenso controle sobre os sujeitos professores.

Por isso, o desfacelamento do coletivo aponta-se para a erosão do processo formativo voltado ao desenvolvimento profissional dos professores, corroborando, para a implementação de políticas gerencialistas, uma vez que, "[...] isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social." (IMBERNÓN, 2009, p.15)

A formação continuada, deveria ser um espaço para ampliar os horizontes das escolas, discutir e construir coletivamente a própria profissionalidade dos sujeitos professores e empoderá-los a assumirem um imaginário de profissionais qualificados e capazes, a fim de desenvolverem a própria função social.

Entretanto, assumindo uma ideologia neoliberal apagam-se as subjetividades, assujeitam os professores e buscam fixa-los uma identidade, que na realidade não é una, mas que ilusoriamente coloca o sujeito como parte de um sistema que deve dar certo. Uma vez que o professor é assujeitado, torna-se um instrumento desse sistema que indiretamente, por meio das formações e dos livros didáticos, passam a lhe ditarem regras a fim de que seu trabalho esteja coerente com os objetivos gerenciais, como o

> [...] reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento meticuloso e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando a maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais. (PARO, 2012, p. 171)

Nesse sentido, podemos observar sujeitos que se produzem de diferentes maneiras, com diferentes tons e contrastes, isso é definido a partir do interdiscurso o qual têm acesso e o modo como se inserem na historicidade de sentidos. É nesse meio que a ideologia atravessa cada sujeito que se coloca na linguagem para (dis)cursar, ela se faz presente e se renova a cada dizer, encerrando sentidos os quais só se encontram nessa FD.

Desse modo, todos os sujeitos acreditam que a formação continuada seja espaço de enriquecimento e aprendizagem, entretanto, é preciso destacar os sentidos atribuídos a esses significantes, para aí entendermos o trabalho da ideologia e as filiações. Para os sujeitos AG e BG que se inserem em uma FD gerencialista, assumem significados técnicos e superficiais em torno da formação continuada, configurando-a enquanto espaço para compreender guias e receituários, por isso, ambos sujeitos consideram-na "suficientes" no processo de seu trabalho.

Já o sujeito CP caminha para outro lado dos sentidos de aprendizagem e estudos, justamente por entendê-los além de mera atualização técnica ou pedagógica, acredita que a formação continuada está aquém de suas necessidades, o que nos mostra sua inserção em outra FD, onde habitam sentidos consubstanciados à profissionalidade docente, atribuindo à formação continuada funções que vão além do superficial e executável, desse modo, graças ao não controlável e ao não cartesianismo, desloca-se e rompe com a ideologia dominante.

Ainda problematizando as condições de produção nas quais os sujeitos professores são formados e quais sentidos continuam atribuindo à formação, trazemos o próximo bloco a fim de desvelar as reais problemáticas e quais as ordens de dificuldades do trabalho docente. Os próximos recortes correspondem aos momentos de formação vividos pelos sujeitos professores.

Recorte 4

> É na verdade **quando você prepara sua aula né**, [...] no caso **eu *to* preparando minha aula da semana eu tive uma dúvida numa questão do EMAI**, ou numa questão do Ler e Escrever né, então a gente tem duas *reunião* de *HTPC*,[...] então eu **tenho uma dúvida no Ler e Escrever eu vou questionar na segunda-feira**, na terça-feira eu *to* trabalhando matemática com a coordenadora então eu **vou *tira* minha dúvida na aula de matemática**. Sujeito-professor BG

Recorte 5

> [...] hoje não são dúvidas grandes, mas ainda sempre alguma...**algum entrave em relação a EMAI em relação ao Ler e Escrever, a esses projetos que vem da diretoria.** Sujeito-professor DG

A partir dos questionamentos a respeito dos momentos de formação e as dificuldades dos sujeitos professores, temos SDRs que nos traduzem os sentidos do fazer docente e inclusive, do significante *dúvidas*. Isso nos permite analisar ainda mais como constitui-se a memória dos sujeitos professores, e partir de qual posicionamento eles falam.

O sujeito professor BG conta-nos seus momentos de formação na primeira SDR "*quando você prepara sua aula né*", o que não seria problemático se o preparo das aulas não constituísse o estudo do material didático, assim como enunciado em um trecho da entrevista, o qual será analisado posteriormente "[...] *nós montamos nossas aulas né, em cima de uma apostila* [...] *Eu crio através do meu material didático*. Isso significa que há identidades e subjetividades traçadas nesse tipo de formação, bem como, a constituição de uma determinada profissionalidade e a concepção do que vem ser um processo formativo.

As respostas a essas problematizações encontram-se no próprio discurso do sujeito. Na SDR *"eu to preparando minha aula da semana eu tive uma dúvida numa questão do EMAI"* nos permite olhar para essa materialidade e enxergar os sentidos que emergem em relação ao preparo da aula, e sua autoria. Aqui o sujeito filia-se a uma rede de sentidos os quais compreendem formação e estudo enquanto fazeres restritos, ou seja, não há reflexão e nem um (re)pensar, mas há o consumo do que é "vendido" no material.

Tanto é que ao escolher o que dizer sobre sua formação, entre tantos enunciados possíveis o sujeito diz sobre as dúvidas no material de matemática, veja bem, não há a designação matemática, mas substitui-se essa disciplina pelo nome do livro EMAI. Restringindo o currículo, o conhecimento e o trabalho em um único material.

O que ocorre também com o ensino de língua portuguesa, assim como no enunciado *"tenho uma dúvida no Ler e Escrever eu vou questionar na segunda-feira",* perceba que a dúvida também está relacionada ao livro, mas não no conteúdo, podemos destacar o posicionamento desse sujeito, nesse momento não se coloca enquanto professor, mas como aluno, que tem sua dúvida e espera chegar no momento em sala (ATPC) com alguém mais experiente (coordenadora) para que conheça mais, e compreenda mais.

Fica evidente quando o sujeito professor BG diz "*vou tira minha dúvida na aula de matemática"*. O que é compartilhado também por DG no enunciado "*algum entrave em relação a EMAI em relação ao Ler e Escrever, a esses projetos que vem da diretoria".*

Em ambas SDRs percebemos sujeitos que não se enxergam enquanto produtores de conhecimento, que possuem um saber e capaz de desenvolverem a própria aula, mas sim dependente do outro, como se jamais tivessem acesso a uma formação profissional. Assim, os sujeitos professores incorporam esse imaginário de que ele não é "[...] sujeito de seu fazer, seu fazer foi pensado por outros [...]" (ECKERT-HOFF, 2008, 24)

A formação continuada desponta-se nesse sentido, enquanto local para resolver dúvidas relacionadas aos materiais EMAI e Ler e Escrever, isso significa que se volta as questões fragmentadas e superficiais, as quais têm sua gênese no meio do capital. Assim, a formação configura-se em um meio no qual ratifica os sentidos de trabalho enfraquecidos e destituídos de sua profissionalidade. Nos entremeios dos discursos, vemos um local com uma potência de reconstituir a profissionalidade docente, apagando as subjetividades e fomentando a subordinação do sujeito professor e seu imaginário de executor.

Isso ocorre pois, "as propostas atuais de formação de professores instituem uma maneira de ser e de formar-se, centradas na técnica profissional, isolando-se o contexto social, político, cultural, econômico e científico em que tal processo se desencadeia." (GHEDIN, 2003, p. 102)

Desse modo, os dois sujeitos são capturados ideologicamente pelo discurso neoliberal, o qual carrega em suas tramas a formatação dos sujeitos para o controle do produto, entrecruzando nós de um fazer prescrito, onde a dúvida toma forma estritamente técnica a respeito de um manual. Portanto, ambos se inserem em FD nas quais o fazer docente é significado nos enleios tecnicistas e gerenciais, voltado para a reprodução e segmentação do trabalho, quando na verdade, deveria instaurar e fazer emergir a autoria dos sujeitos professores.

Este retrato também verificamos na materialidade discursiva do sujeito professor AG, apresentado no próximo recorte

Recorte 6

> [...] **eu pelo menos tenho muita dúvida na rotina**, em **cumprir a rotina, se não deu tempo minha atividade de hoje o que eu faço**, então as vezes isso acaba passando não dá tempo **porque ela tem determinado assunto, a gente trata sobre aquele assunto e não dá tempo**. Sujeito-professor AG

Na busca em colocar os limites e as fronteiras entre o eu e o outro, esse sujeito localiza externamente as outras vozes, os outros ditos, delimitando um eu, ou seja, o não-um. E por aí, tenta estabelecer o diferente, o eu ao contrário do outro (*"eu pelo menos"*) como se fosse possível estabelecer marcas e estacas entre o externo e interno, entre dentro e fora.

Acontece que há um empreendimento em apagar a fronteira fluida que constitui o sujeito, marcando a fixidez do eu, com individualidade fechada, única e uníssona. Quando na realidade, o sujeito é marcado "pelo descentramento e com fronteiras sempre porosas entre o exterior e o interior." (BIRMAN, 2000, p. 92)

Ainda verificamos um sujeito inserido em formações discursivas as quais lhes permitem atribuir suas dúvidas em aspectos estritamente técnicos do trabalho *("tenho muita dúvida na rotina", "em cumprir a rotina", "se não deu tempo minha atividade de hoje o que eu faço")* lembrando que, dentre inúmeros enunciados e sentidos possíveis, a FD leva o sujeito a "escolher" ideológica e inconscientemente àqueles que fazem parte de sua constituição.

Tal FD remete a uma formação ideológica neoliberal, a qual constrói-se uma realidade baseada no controle das ações para gerarem resultados, estes também controlados, daí vem a angústia, a dificuldade do sujeito professor em lidar com a

incompletude, já que a realidade não é cartesiana mas sim dotada de uma complexibilidade que a (des)configura.

Esse sujeito professor pautado no positivismo, onde as técnicas e metodologias são colocadas em foco, ainda que inconscientemente, assume um imaginário incapaz ao passo que projeta uma imagem onipotente da coordenadora, que é quem autorizará, resolverá e direcionará seu fazer, a fim de que ele seja milimetricamente organizado. Vemos nessa materialidade, que o saber não pode ser considerado fora do poder, uma vez que um legitima o outro, e sendo o sujeito constituído em sua subjetividade por essas concepções.

Então, percebemos a denúncia do direcionamento, do silenciamento e da desautorização do sujeito professor em suas escolhas, ao enunciar *"porque ela tem determinado assunto"* marca no intradiscurso a presença do outro na organização da formação continuada. Isto é, ao escolher o pronome pessoal "ela", reafirma que o conteúdo ou o assunto, não tem identificação consigo, e está "fora", "externo" a si, ainda que seja uma ilusão, já que não diz *nós temos*, mas prefere inconscientemente enunciar *ela tem.*

Ao analisar as condições de produção nas quais a formação se desenvolve, percebemos que há a pressão pelo tempo, em cumprir cronogramas e conteúdos, visto na SDR *"a gente trata sobre aquele assunto e não dá tempo".* Isso nos mostra a dinâmica das reuniões, as quais são feitas "de cima para baixo", não nasce das problemáticas escolares, mas sim dos interesses outros, os quais não correspondem com as reais necessidades dos professores. Portanto, percebemos um espaço programado sistematicamente para o consumo dos professores.

É consenso entre os estudiosos da área que todo e qualquer espaço de formação continuada deve partir da realidade do sujeito coletivo, das necessidades que vem do âmago da sala de aula, daí importância de *nós* e não do sujeito sozinho, a fim de que encontrem na práxis o sentido do fazer docente. Por isso, "os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação." (NÓVOA, 1992, n.p.) A fim de que haja possibilidade de autoria.

Nesse sentido, não há um espaço que ofereça condições de produção favoráveis para a assunção da autoria docente, visto que, se trata de um contexto marcado pelo

aprisionamento, pela racionalidade técnica, onde os temas vêm em condição de imposição de uma instituição (DE), a qual não presencia as reais dificuldades da escola. É importante salientar que "a racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos." (GHEDIN, 2003, p.94) A partir disso, os sujeitos professores são colocados em uma posição menor, ou seja, secundária, pois, é preciso que estejam aptos a utilizarem seus guias e orientações.

Então, os saberes dos sujeitos professores são silenciados e há uma tentativa de apagamento, visto que, há a necessidade de formar-se para executar da maneira como lhe é dita "[...] de forma a assegurar o controle sem risco de interpretação [...]" (PÊCHEUX, 2015, p. 35), pressupondo um profissional incapaz e destituído de saberes pedagógicos, assim, busca-se a cristalização de sentidos e o logicamente-estável (PÊCHEUX, 2015) não permitindo espaços para a autoria.

O sujeito professor atravessado e capturado por essa ideologia, não se depara com tais apagamentos já que tal problematização passa ao largo de suas concepções, uma vez que as filiações afetam, não são "máquinas de aprender" (PÊCHEUX, 2015). Desse modo, se não pelo furo e pela falha, verifica-se sujeitos professores os quais não assumem a polissemia de seu fazer e, por conseguinte, de seu processo formativo, estando na maioria das vezes, prontos a diluírem-se no outro como forma de criação.

É esse cenário que os próximos recortes nos apresentam. Sujeitos interditados e também sujeito que pelo furo do real desponta-se enquanto ser que desestabiliza o logicamente-estável. Logo, buscamos compreender de que maneira e em que medida a paráfrase e a polissemia permeiam o trabalho docente.

A pergunta norteadora das seguintes respostas se tratou de como o sujeito professor organizaria um encontro ou um projeto de formação continuada, caso tivesse essa possibilidade.

Recorte 7

Ah **da mesma maneira que minha coordenadora organiza né**, **seria praticamente voltado pelo que a gente já trabalha né, que seria alfabetização a leitura**. [Então você também organizaria voltada para os materiais?] **Voltado *pros* materiais**. **Porque na verdade é o nosso dia a dia né, é o que a gente trabalha.** Sujeito-professor BG

Nesse recorte é possível perceber um sujeito que é constituído pelo outro, no caso, pelo coordenador, ao passo que se dilui em seu fazer. Isto é, na SDR *da mesma maneira que minha coordenadora organiza né*, vemos a fuga do sujeito a um interdiscurso que tem acesso, é lá que os dizeres e por sua vez, os sentidos estão disponíveis para serem colocados em curso. Nas palavras de Orlandi (2001, p.106), "a voz que aí ressoa é uma voz sem nome, pois não há lugar para o sujeito específico. Esse repetível preexiste à situação de enunciação e o sujeito desta, ao produzir linguagem, se apodera dele e intervém no repetível".

É nesse sentido que podemos observar a formação continuada enquanto espaço do logicamente-estável, onde tende a oferecer sentidos cristalizados sobre o fazer, pois, este sujeito dilui-se no outro e no discurso do outro para então enunciar seus sentidos.

Assim, a paráfrase apresenta-se marcadamente na organização do enunciado do sujeito professor, visto na seguinte SDR "*seria praticamente voltado pelo que a gente já trabalha né, que seria alfabetização, a leitura."* Ao retomar o já-dito, os sentidos já existentes que constituem seu interdiscurso ("*a gente já trabalha"),* o sujeito professor não desloca-se, não desprende dos efeitos que circulam nos espaços de formação, de outro modo, dá manutenção à memória, à historicidade dos sentidos cristalizantes colocados em pauta.

A paráfrase, por sua vez, desponta-se enquanto processo constante de delimitação das fronteiras de uma FD "em busca da preservação de sua identidade" (BRANDÃO, 2012, p.48). Por isso, trata-se de um mecanismo que tende à conservação, ao mesmo, ao já experienciado, já que as filiações não são aprendidas, mas transferidas (PÊCHEUX, 2015). Portanto, verifica-se a inserção em uma FD onde a paráfrase apresenta-se em superposição no fazer docente e sua formação, lugar no qual a posição do sujeito professor inclina-se à repetição, não se desloca, nem busca o novo.

O sujeito continua destacando, "*que seria alfabetização, a leitura"*. Salientamos os significantes *alfabetização* e *leitura*, indubitavelmente, essas são partes importantes de um processo formativo, mas este não se constitui apenas nisso, ambas são consideradas habilidades e eixos principais da rede estadual paulista, uma vez que, as avaliações externas são construídas a fim de validar tais capacidades, por isso a ênfase nessas aquisições. Assim sendo, é importante iluminar que

> tais exames têm como marca a descontextualização dos conteúdos, a uniformização e a busca de índices relacionados a sujeitos ideais, muito

> diferentes dos sujeitos que habitam, trabalham e estudam nas instituições que têm suas histórias, suas idiossincrasias. (SOARES, 2015, p.89)

A partir disso, se faz necessário notar qual o sentido que o sistema da rede estadual paulista atribui a esses significantes, estes estão embasados em FD onde as concepções de alfabetização e leitura estão relacionadas ao estrito processo de codificação e decodificação, com atividades de preencher lacunas e letras, e não enquanto prática social e discursiva.[12]

Depreende-se dessa SDR, como já visto em outros sujeitos professores, a noção restrita de formação, aquela que é embasada pelo conteúdo do material didático, ou seja, não supõe um processo de desenvolvimento profissional, constituído de saberes plurais (éticos, estéticos, políticos, conteudísticos) mas sim, saberes que são produzidos pelo outro e legitimados enquanto currículo de verdades, tomado a regime de universalidade, enquanto evidência, o que é próprio da ideologia.

Isso é visto também na SDR "*voltado pros materiais"*, onde o sujeito professor assume o imaginário do material didático enquanto autoridade legitimada na produção não apenas de saberes mas também dos processos formativos. Por isso, trata-se de uma questão ideológica, onde o objeto e a situação é vista enquanto regime de verdades, como se a formação só poderia se dar daquele modo, (como faz a coordenadora; voltada para o material), e não de outro. Esse é o mecanismo que age em esquemas de formações ideológicas e "fornece a 'cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas". (PÊCHEUX, 2014b, p.149)

Em um lapso, em um escorregar o sujeito denuncia a tentativa de controle de seu enunciado ao mesmo tempo que anuncia seu inconsciente. Em um ato confessional enuncia *"Porque na verdade",* nesse dito o não-dito escapa, e nas entrelinhas percebemos um sujeito que até o momento procurou abafar as condicionantes de seu trabalho. O não dito é para nós, analistas, aquilo que se pode ver mesmo na neblina do que é dito, pois, o inconsciente sempre escapa, e se mostra na linguagem. Na tentativa de justificativa a confissão se faz presente e apresenta a nós, a opacidade da língua e do sujeito.

No próximo trecho quando diz *"é o nosso dia a dia né, é o que a gente trabalha"* continua nos confessando e trazendo o outro para validar seu enunciado com o recurso linguístico-discursivo *né*. Marca-se aqui a presença das condições de produção amplas

[12] Vide TFOUNI (1995), ASSOLINI (1999, 2003), ORLANDI (2001)

onde o trabalho do sujeito professor se desenvolve, levando-nos a entender que o dia a dia do sujeito e o seu trabalho é resumido pelo material didático. O que denuncia um contexto fechado, "controlável", como se fosse possível alinhavar o real e suturá-los escondendo os furos.

Este contexto, autoriza o sujeito professor a permanecer na paráfrase, ou seja, a fazer a manutenção dos sentidos que estão postos no material, em uma tentativa, portanto, de controlar a interpretação e a possibilidade diferente. Mais uma vez o sujeito professor é tecido nas malhas do reprodutível, lhe permitindo um espaço de menor atuação e inclusive subjetividades, o que é um equívoco, pois sabemos pela psicanálise, que não é possível separar o sujeito e suas implicações do objeto, o primeiro se enreda no segundo e ambos se constituem.

Nessa SDR, o sujeito assujeitado, produto e processo da ideologia, permanece na paráfrase de seu fazer, conservando a FD e seus sentidos que ali habitam, uma vez que, a realidade se apresenta estática, homogênea e universal diante do sujeito, em outras palavras,

> "ela se dá dessa forma e não de outra", nesse sentido, não há furos e nem rompimentos de tal ideologia, ela atravessa e constitui o sujeito, considerando que ela"[...] somente logra pleno êxito quando não é notada sua oposição à experiência cotidiana da própria realidade; ou ainda quando até os fatos que, à primeira vista, a contradizem começam a funcionar como argumentos a seu favor." (Zizek, 1996 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 55)

E partir disso, poderíamos acreditar que ocorre um deslize entre FDs, inclusive contradizendo a FD anterior, pois, à primeira vista delineia-se um sujeito que compreende a formação continuada enquanto espaço que nasce das problemáticas do cotidiano, um local o qual ilumina o sujeito professor a atuar em seu trabalho. Entretanto, um olhar atento e minucioso pode compreender que é aí que a ideologia logra êxito, na medida em que o sujeito assume tal realidade e não hesita romper com a paráfrase. É importante salientar que, apesar de não haver o totalmente controlável e nem fronteiras fixas no sujeito, sendo o real um espaço de furos, a análise busca compreender as ilusões, os atravessamentos e as regularidades dos sentidos e dos discursos no entremeio da formação continuada.

O fazer constitui-se, desse modo, em um constante retorno aos sentidos institucionalizados e cristalizados sobre o trabalho do sujeito, o qual segue a rotina e resume seu cotidiano na utilização do material didático, sentidos estes tão sustentados nas formações continuadas. Assim como pudemos vivenciar na formação continuada:

> Coordenadora procura responder as dúvidas dos sujeitos professores e diz *"vamos procurar deixar a sala de acordo com o que o material pede, se pede para fazer um cartaz, faz o cartaz"* (Coordenadora G).

Verifica-se, portanto, o sujeito professor imerso em condições de produção nas quais os sentidos de seu trabalho são efeitos de paráfrase, e inclusive são cobrados pela manutenção do mesmo, pela conservação do que está posto em uma tentativa de homogeneizar o real. Aqui, o sentido institucionaliza-se, e age enquanto formas absolutas de verdades na construção de um Sujeito Universal (HENRY, 1975), o que só tem valor dentro dessa FD, uma vez que

> "[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. " (PÊCHEUX, 2014b, p. 150)

Por isso, o sujeito professor se identifica com tal FD, a qual é habitada por efeitos de sentidos parafrásticos sobre o fazer docente, constituindo-se nessa formação ideológica, a qual compreende o sujeito professor enquanto fazedor. essa é a região de seu in

No próximo recorte verifica-se outro sujeito professor que é constituído e atravessado pelos sentidos parafrásticos a respeito de sua formação, entende-se aqui a paráfrase enquanto repetição do já instituído. O questionamento que deu origem a esse recorte estava em torno dos temas e assunto que o sujeito professor gostaria que fossem atendidos na formação.

Recorte 8

> Olha é assim...buscando assim...**de imediato nenhum**. **Porque todos que são colocados** é assim é...não sei se é porque **eu não carrego dúvida, surgiu dúvida eu corro para a J. [coordenadora] e ela sana minha dúvida**, então agora, nenhum. Sujeito-professor EP

Esse sujeito professor, frente as reuniões de formação continuada, posiciona-se no vazio, não questiona, não sugere e nem reclama a busca pelo novo, ou diferente,

entretanto isso não significa neutralidade, pois, ao dizer o sujeito já se posiciona conta mais do que pretendia. Na SDR *"de imediato nenhum"* em leituras não discursivas, provavelmente, o sujeito seria considerado completo e inclusive livre que qualquer variável sócio-histórica ideológica, entretanto, para analistas essa SDR é apenas o topo de uma estrutura enraizada nos descentramentos do sujeito.

Desse modo, não se pode precisar a assepsia do discurso, mas confrontá-lo com a ideologia e o inconsciente. Na tentativa de construir ficcionalmente um eu centrado, e completo, o sujeito do desejo não dispõe de demandas acerca de seu processo formativo, criando efeitos de findar, como se fosse passível de sua completude, o que é ilusório e possível apenas a plano imaginário, que encontra seu curso no desejo de preencher os buracos do real. O discurso desponta-se enquanto estrutura fundamental para observar tal construção, pois, "é assim, a partir da ordem definida pelo muro da linguagem, que o imaginário toma sua falsa realidade." (BRAUER, 1994, p. 313)

Inclusive no plano ideológico, isso nos diz muito. Ao buscar o não-posicionamento o sujeito posiciona-se, e é nesse vão que a ideologia trabalha, instalando-se enquanto neutralidade, atravessa-o constituindo-o, nesse caso, assujeitado, promove também a manutenção do que está instaurado e cristalizado, não considerando a possibilidade de deslocamentos e se produzindo enquanto sujeito consumidor de uma fôrma-ação, como tratado na SDR *"porque todos que <u>são colocados</u>"*.

Podemos atribuir a esse dizer, destacando o trecho *são colocados*, sentidos os quais significam a formação enquanto processo que não tem sua gênese na experiência cotidiana do sujeito, visto que, no discurso não há referência ao "nós" (colocamos), mas refere-se ao objeto com determinada distância. Há aqui o outro que pelas linhas do dizer emerge no enunciado do sujeito professor. São assuntos que vêm do exterior, postos por alguém, assim como denuncia.

Como são organizadas essas formações?

Então eu não sei te falar especificamente, eu acredito que é de acordo com a dificuldade ali.

A partir disso, em um vazio que se preenche pelo discurso, verificamos um sujeito professor que é apagado em seus processos formativos, ele por sua vez, desconhece os

critérios, os conteúdos e organização, como diz Clarice Lispector "é assim porque é assim", não há um posicionamento polêmico, mas sim conformador.

A formação, portanto, inaugura enquanto consumo e não, problematização; o engolir e não, o degustar, já que os assuntos são colocados e não, discutidos, cabe ao sujeito professor "devorar" o que o outro, no caso a coordenação, pensou para ele, a fim de não ficar com dúvidas e impasses. "Aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado." (TARDIF, 2002, p.41)

Nesse sentido, o objeto de conhecimento e busca, constitui-se fora e distante do sujeito professor, mas o torna seu pela linguagem, pelo processo ideológico se incrusta no sujeito necessidades e olhares que não são senhores, mas sujeitos assujeitados. Desse modo, o objeto intrinca no sujeito como se fosse dono e causa de si, mas na verdade, temos uma subjetividade tecida no Outro, nas teias ideológicas.

Por isso, o sujeito provoca a manutenção desse estado, ele não tem acesso a outros sentidos para deslocar-se e filiar-se em outra formação discursiva. Podemos afirmar, que a paráfrase instala-se no processo formativo do sujeito, uma vez inserido na FD sustentada nas ATPCs- que compreende o consumo do objeto- é marcado em si as fronteiras dos sentidos, ou seja, delimita-se a posição do sujeito para aí conservar o já-dito, o já significado, a paráfrase atua nesse caso, enquanto mecanismo de alicerce do sujeito professor nessa FD, onde não há espaços para deslocamentos, rupturas e tensões.

Ainda em constituições ilusórias, o sujeito enuncia "*eu não carrego dúvida"*, colocando-se enquanto causa de si, sujeito completo que não sofre a castração do simbólico, e pelo desejo narcísico contempla a própria imagem. Por isso, a negação abre-se para a possibilidade da afirmação, uma vez que a frase negativa "é índice da presença de uma ideia ou desejo inconsciente que começa emergir." (CASTRO, 1992 *apud* ECKERT-HOFF, 2008). Esse desejo pela completude irrompe-se na negativa como forma de materializá-lo, pois, é impossível que o real seja alcançado e os furos se preencham, sempre haverá o Édipo[13] num andar cambaleante.

[13] Significa pés inchados.

Então o sujeito denuncia seu furo e sua incompletude, "*surgiu dúvida eu corro para a J. [coordenadora] e ela sana minha dúvida*" reconhecendo no outro, pela posição que ocupa enquanto lugar da completude. Ou seja, esse imaginário a respeito do sujeito coordenador é conferido "em função do lugar de autoridade que ele ocupa" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 111), como se no outro o eu estivesse completo.

Ao passo que o outro é o lugar da verdade, o sujeito professor é lugar do erro, do enfraquecimento e da incapacidade, é a partir do outro que ele se significa, isto é "ele tem um eu, que é imaginário, constituído à imagem e semelhança do outro." (BRAUER, 1994, p.313). Desse modo, aponta-se para o sujeito coordenador enquanto sujeito legitimado e competente, ao passo que, o sujeito professor é destituído de suas capacidades de refletir, problematizar e assumir sua profissão com seus conhecimentos profissionais. Não se trata aqui de completude, mas sim do estatuto epistemológico (SACRISTÁN, 1999) da prática docente.

Inclui-se a esse fato a urgência que o coordenador é procurado "*eu corro para a J."* o que corrobora para um imaginário de um sujeito que está despreparado para trabalhar, causando efeitos de sentidos que remetem à não formação do sujeito, como se não estivesse passado pelo ensino superior e dotado de saberes profissionais. Tal urgência denuncia, portanto, a autoimagem do sujeito, capturado pela ideologia dominante, a qual compreende o professor de maneira muito restrita, agente do sistema econômico, o sujeito reverbera em seu discurso este imaginário, autorizado para o sujeito coordenador e o desautorizado para si.

Tal desautorização está nos emaranhados do sujeito, uma vez habitado pela formação discursiva parafrástica, e atravessado por essa ideologia, naturaliza seu imaginário e valida as correntes que lhe prende.

No trecho *"e ela sana minha dúvida"* destaca-se o imaginário do sujeito coordenador, que é maior e dotado de capacidades para intervir no trabalho do sujeito professor, estabelece-se desse modo, a relação hierárquica embasada no poder do outro, enquanto sujeito completo e uno. Ao enunciar *sana,* ratifica a imensidão a qual projeta sua coordenadora, como um sujeito quase mítico e capaz de resolver os entraves do próprio sujeito.

A miticidade envolvida no discurso nos permite perceber a potencialidade das estruturas-funcionamento (PÊCHEUX, 2014b), ideologia e o inconsciente definindo a

relação do sujeito com a realidade natural/social, resultando projeções imaginárias, filiações de sentidos e a estabilização da posição professor.

Recorte 9

Eu acho que **devia ser de acordo com o que você necessita né** [...]**eu acho que nossa formação deveria ser focada nisso** [alunos com necessidades educacionais especiais] pelo menos *pra* mim, eu tenho muita dificuldade pessoal de trabalhar com esse aluno [...] **o que eu aprendi foi o que eu procurei saber**[...]mas **acho que falta muita coisa**, quando tenho algum aluno que tem dificuldade, **eu tenho que ficar procurando pra como diz tentativa e erro** [...]**E aí eu tenho que procurar fazer o melhor que eu posso né** [...]**vou procurando, vou lendo, vou baixando material** [...] pelo menos na minha cabeça, **a minha obrigação é ele aprender, não importa a dificuldade que ele tenha,** então **eu gostaria que a minha formação fosse focada nesse sentido** [...]. Sujeito-professor CP

O sujeito professor do seguinte recorte atenta-se ao sentido da formação continuada, ou seja, faz seu enunciado problematizando as condições de produção nas quais ela se desenvolve e propõe o novo, busca pelo diferente e posiciona-se enquanto sujeito autorizado a falar, percebe-se pelos significantes *devia* e *deveria*. Conjugados respectivamente no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito, os verbos permitem observarmos não apenas a gramática, mas também a posição do sujeito ao enuncia-los.

Na primeira SDR *"devia ser de acordo com o que você necessita né"*, temos um sujeito que busca a confirmação do outro no seu dizer, traz o pesquisador nas tramas do discurso quando escolhe (inconscientemente) o *você*, marcando além disso, a sua concepção sobre as individualidades no processo formativo do sujeito professor, não utiliza o eu, nem o nós ou eles, mas o você, e não é por um acaso, trata-se de seu olhar sobre as necessidades de cada sujeito, o que será explorado adiante.

Ademais, utiliza a contração *né*, e mais uma vez constitui-se na tentativa de levar o pesquisador a compartilhar dos sentidos que ali habitam. Tais mecanismos de legitimação do próprio discurso (*você*, *né*), atua enquanto necessidade do sujeito para colocar os sentidos em curso, uma vez que, estes são silenciados no ambiente escolar e pela maioria dos pares, constituindo-se formas de materializar o "não autorizável".

Na segunda SDR *"eu acho que nossa formação deveria ser focada nisso"* o sujeito professor continua colocando em pauta sentidos que raramente povoam a instituição escolar, conforme observado. Destacamos o pronome pessoal *eu* e atentamo-nos a incursão do sujeito no fio do discurso, criando efeitos de pessoalidade, e subjetividade, como tentativa de justificação a respeito dos sentidos já colocados em pauta, o sujeito procura marcar fronteiras entre o eu e o outro, excluindo a opacidade que o constitui.

Entretanto, temos ciência de que os sentidos não nascem do sujeito, mas, fazem parte do já-la, portanto, não é possível marcar o seu ponto de vista, pois, há o atravessamento do outro em si e, por conseguinte, dos sentidos. Isto é, "embora tente apagar a voz do outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso (ECKERT-HOFF, 2008, p. 95), trata-se, portanto, das vozes outras que o constituem sendo impossível delimitar fronteira fixa no eu.

Na mesma SDR o sujeito destaca um outro lugar para o sujeito, assumindo a formação enquanto *nossa*, ou seja, não é minha, nem sua e nem dele, é nossa, nesse enunciado o outro também emerge ao colocar em curso a formação que não é individual, mas, coletiva. Não há agora a demarcação entre o eu e o outro, ambos se enlaçam se constituem e se formam num mesmo espaço.

Nas duas SDR colocadas em análise até agora, podemos perceber a tomada de posição do sujeito diante à organização da formação continuada. Destacamos então, os significantes: *devia* e *deveria*, os quais denunciam a tomada de posição do sujeito, isto é, colocando-se em oposição a sua realidade rompe-se com a reprodução e a naturalização dos sentidos que ali são sustentados. O sujeito se coloca, portanto, a desconfiar do que lhe é oferecido enquanto formação, e tem a consciência que deveria ser de outro modo e não deste.

É nesse sentido que percebemos a ideologia neoliberal perdendo forças dentro de uma FD, na qual o sujeito professor desloca-se, rompe e busca o diferente, onde o sujeito é autorizado a produzir sentidos outros em relação à formação continuada, disponibilizando dizeres os quais colocam o sujeito professor na polissemia.

Aqui instala-se outro tipo de formação ideológica, aquela onde o imaginário do sujeito professor constitui-se na polissemia de ser, e de fazer, atribuindo a naturalização do questionar e do romper, assim como podemos ver na SDR *"acho que falta muita*

coisa". Atravessado por essa ideologia, o sujeito se coloca e posiciona-se enquanto argumentador.

Além disso, desponta-se o desejo do sujeito pela completude, pelo todo, onde a falta adquire um sentido negativo e abre-se à interpretação que é possível um espaço formativo voltado para o preenchimento do real, promovendo a inexistência da falta. Ela causa desconforto e incômodo nos sujeitos, de peso insuportável, sendo a linguagem meio tanto para fazê-la emergir entre lapsos e furos, mas também para sustentar o imaginário de um sujeito completo e acabado. É nesse sentido que o desejo se faz presente, movendo o sujeito a superar essa falta, o que é impossível. Nas palavras de Coracini a falta é

> constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje. (2003 *apud* DORNELAS, 2017, p.34)

Na próxima SDR *"o que eu <u>aprendi</u> foi o que eu procurei saber"* podemos perceber a formação do sujeito professor dependente de si, quando utiliza o significante *aprendi*, estabelece-se uma relação de não aprendizagem e de não contribuição da formação continuada, visto que atribui a aquisição do conhecimento a si, como fato que só tem sentido por causa de si, em uma tentativa de apagar o outro.

Diante disso, podemos questionar: em que medida a formação contribui para o trabalho docente? Apesar da impossibilidade do sujeito não se constituir nesse espaço, aponta-se para um sujeito que se enxerga sozinho, e desamparado, e assim, enceram-se formas de individualismo e responsabilização do sujeito, uma vez que, para ele, a aprendizagem vem por conta de sua própria motivação.

Por isso, o sujeito continua se posicionando na contramão do que lhe é oferecido enquanto formação, ou seja, desloca-se ao passo que problematiza as aprendizagens que tem acesso, querendo mais, isso nos mostra que o sentido de formação continuada para esse sujeito não é restrito, mas é abrangente, pois acredita que deve atender as reais necessidades dos sujeitos professores.

E como forma de sanar essas dificuldades e problemáticas, busca por si o conhecimento assim como assinalado na SDR "*<u>eu tenho que</u> ficar procurando pra <u>como diz tentativa e erro</u>"*. Este sujeito, traz no discurso a marca linguístico-discursiva <u>eu tenho que</u>, e aí emerge uma voz, aquela fala no sujeito e através de si suas obrigações. Aqui o Outro surge, uma vez que, o sujeito constituído por discursos que pesam em sua

subjetividade, se encontra entre as obrigações, estas ditadas pela voz do Outro, não da coordenação, nem dos pares, mas de uma instância a qual não tem acesso e age no sujeito.

Ainda é necessário sublinhar o trecho *como diz tentativa e erro*, onde o sujeito traz o discurso do outro, e reverbera em seu dizer, nesse ponto, podemos ver a heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ) que constitui o sujeito, atravessado por vozes outras, faz ecoar no discurso a memória discursiva, o enunciado que presentificou na materialidade, isso só foi possível porque o sujeito não é fechado, mas clivado, com aberturas em sua constituição que permite trazer os O(o)utros em cena.

É importante assinalar a maneira com que o sujeito professor encontra para aprender, conhecer e desvendar os entraves do fazer. Sem acesso a um interdiscurso que lhe permite intervir na realidade, o sujeito utiliza do dia a dia para compreender o que fazer. O que pode muitas vezes prejudicar a sala de aula, uma vez que, a formação continuada não lhe instrumentaliza a trabalhar com as problemáticas da realidade, cabe ao sujeito professor "jogar as cartas na mesa e escolhê-las, torcendo para que tenha sorte".

Desse modo, é necessário (re)pensar a função da formação continuada, pois,

> não há mais condições de percebê-la como uma responsabilidade individual e um processo solitário. As aprendizagens acontecem quando há uma cultura institucional que as estimulam e as valorizam. Portanto, parece que a hora é de provocar as instituições para se constituírem no principal dispositivo de formação de seus professores (CUNHA, 2014, p.795)

Na SDR "*vou procurando, vou lendo, vou baixando material",* continuamos a perceber um sujeito que se projeta sozinho no processo de formação, e em uma constância marcada pelo gerúndio, mostra-se em intensa busca pelo saber, se trata de uma maneira de constituir o próprio interdiscurso que lhe permita agir com as problemáticas da realidade.

A formação continuada, para o sujeito, está longe de contribuir em seu fazer, projetando-se, portanto, enquanto sujeito professor individual. Quando a verdade, "a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão." (IMBERNÓN, 2009, p. 32)

Desse modo, O dito *vou*, silencia outras regiões de sentido, onde o coletivo não é considerado, onde o outro não afeta (a plano do imaginário) sendo por sua vez, silenciado, negado e apagado.

Apesar de toda essa política individualista e dos perigos que ela representa, o sujeito professor assume sua posição de pesquisador, instado a buscar formas de fazer que constroem seu saber. O que nos mostra ainda mais um sujeito que busca o deslocamento, e compreende o trabalho constituído de uma profissionalização, pois, assume a necessidade de formar-se para instrumentalizar-se e assim desenvolver seu fazer.

No que diz respeito a sua heterogeneidade, continua a nos mostrar as vozes outras que o constituem, na SDR *"e aí eu tenho que procurar fazer o melhor que eu posso né"* percebe-se a marca linguístico-discursiva *eu tenho que* instalando-se no discurso o (O)outro, esse dizer traz aquele que cobra, que diz ao sujeito professor o que fazer e a necessidade de entrega ao trabalho. Tal discurso tão endereçado aos sujeitos professores nasce de uma intensa apologia ao esforço, e às obrigações.

O que também podemos perceber na SDR *a minha obrigação é ele aprender, não importa a dificuldade que ele tenha"*. O sujeito atravessado pelo discurso que circula na instituição e na memória discursiva, projeta-se na rede de sentidos onde o professor deve entregar-se, criando efeitos de um sujeito quase missionário, entregue ao sacrifício, materializados nos trechos *eu tenho que; minha obrigação*.

Esses sentidos sobre o esforço do sujeito, deslizaram na história e hoje significam dentro da esfera econômica, partes imprescindíveis ao trabalho como forma legítima de alcançar o sucesso, o que surge no trecho "*não importa a dificuldade que ele tenha"*, projeta-se desse modo, um sujeito professor dono de sua completude e onipotente, alcançando o sucesso pelo próprio esforço. Portanto, atravessa o sujeito esse discurso da responsabilidade e obrigação, (con)figurando na profissionalidade docente a responsabilidade pelo exercício constante de si.

Embora apareçam momentos de identificação com um imaginário docente voltado ao messiânico, esse sujeito também se tece na profissionalidade do seu fazer, pois, problematiza as contribuições da formação continuada e filia-se a sentidos não cristalizados sobre ela, os quais compreendem o exercício docente enquanto prática de reflexão e retorno ao saber.

A contradição surge no sujeito ao mesmo tempo que o constitui, ela é fundamental e intrínseca no discurso. Isso ocorre, pois, além de sua clivagem, seu interdiscurso também é atravessado por divisões heterogêneas, rupturas e contradições, assim como a FD, a qual não se dá em fronteiras, mas, são instáveis com heterogeneidade em si mesma,

pois, “numa mesma FD, atuam forças contraditórias que introduzem o discurso-outro.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 60)

Assim sendo, ao passo que lhe atravessa o discurso do sacrifício, o sujeito também desloca e, se tece na identificação a profissionalidade docente ao reclamar mais sentidos sobre a formação continuada e a necessidade do saber. Abre-se, portanto, outro momento de identificação e instaura-se a FD dominante, aquela que lhe constitui na polissemia.

Nessa SDR “*eu gostaria que a minha formação fosse focada nesse sentido”,* o sujeito contrapõe-se ao que é institucionalizado e circulado nos cursos de formação, ao passo que, problematiza este espaço e questiona sobre suas contribuições, desloca-se da paráfrase e busca novos sentidos dos espaços formativos.

Podemos perceber que também surge a tentativa do apagamento do outro no silêncio do dito *minha formação,* trazendo sua subjetividade, seus anseios e individualidades, como se o coletivo não fizesse parte do mesmo processo, o narcisismo do *eu* emerge no enunciado com o furo da linguagem, a qual nos permite observar a relação do sujeito com o inconsciente e ideologia.

Entretanto, desponta-se a possibilidade de tomada de posição do sujeito, o qual rejeita inconscientemente os sentidos sustentados pela formação continuada na instituição escolar. Por meio das observações, presenciamos encontros os quais detinham-se nos conteúdos matemáticos do livro EMAI, onde os sentidos colocados em curso não constituem tal FD do sujeito, uma vez que, distancia-se da concepção desse tipo de formação. O que é marcado nesse trecho da entrevista “*o <u>estado ele</u> visa geral <u>ele</u> visa trabalhar as dúvidas do material e se <u>eu</u> não tenho dúvida do material*?”, nesse momento, há em cena o *eu* e *ele* mostrando a não identificação com o discurso-outro, e portanto, a impossibilidade da captura ideológica, se colocando contra os ideais do estado e os sentidos atribuídos por ele na formação. Há a projeção de dois sujeitos opostos com fronteiras entre o eu e ele.

O posicionamento do sujeito, por conseguinte, nos diz sobre sua FD dominante, colocando-se ao deslocamento da paráfrase, não homogeneíza e generaliza a formação continuada, mas compreende seu fazer enquanto prática que necessita de um saber. Ideologicamente, esse sujeito constitui-se em sua profissionalidade, ou seja, é atravessado por uma FI onde os sentidos atribuídos à formação continuada se tecem enquanto espaço de ancoragem profissional, de saberes da profissão e não, técnicos.

Ao findar do bloco de análise, nos cabe refletir sobre as posições sujeitos que os professores ocupam, alguns naturalizam e cristalizam o sentido restrito de formação continuada, aquele onde o material didático é o porta-voz, constituindo-se em espaço de saberes técnicos e, outro, coloca-se em frente a esses sentidos e problematiza-os, demandando os saberes profissionais.

Portanto, para os dois primeiros sujeitos a FD dominante fixa-se na paráfrase, promovendo a manutenção e conservação dos sentidos esvaziados da formação continuada, aqueles que circulam no ambiente escolar e não rompe, já o ultimo sujeito, instala-se em meio a contradições, em uma FD que se desloca da paráfrase, e instaura novos sentidos sobre seu processo formativo, sentidos pautados nos saberes profissionais, ou seja, polissêmicos.

Desse modo,

> enquanto a paráfrase é um mecanismo de 'fechamento', de 'delimitação' das fronteiras de uma formação discursiva, a polissemia rompe com essas fronteiras, 'embaralhando' os limites entre diferentes formações discursivas, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos. (BRANDÃO, 2012 ,p. 48)

O narcisismo ilusório

Nesse bloco de análise buscamos compreender as ilusões de liberdade e de "causa de si" que permeiam a constituição dos sujeitos professores a respeito da criação e organização da própria aula.

Recorte 10

Sim, na verdade **quem cria minha própria aula sou eu mesma, né**. Nós fazemos, **nós montamos nossas aulas né, em cima de uma apostila** e a coordenadora vem e **confere** [...] **Eu crio através do meu material didático**, do EMAI, do Ler e Escrever e do livro didático de ciências né, e aqui elas são mais organizadas elas **te dão uma apostila com o semanário né**, você pode **faze** essa rotina, **já te passa o calendário**, bastante interessante. Sujeito-professor BG

Recorte 11

> Sim, **eu crio. Eu crio as minhas atividades em cima do material**, tipo assim por exemplo é...essa semana vamos trabalhar parlendas, **as parlendas elas são de acordo com a aquisição do sistema de escrita**, [...] **vou fazer uma cruzadinha**, vou fazer uma... um **caça palavras** vou fazer um **texto fatiado**, vou fazer uma atividade para eles **completarem as lacunas**, dessa forma, não tem atividades prontas, você pode criar sim. Sujeito-professor FG

Nesses recortes há indícios que nos levam a perceber e questionar em que medida a formação continuada contribui para a autoria do trabalho docente, bem como, quais são as ilusões que mascaram os limites desse fazer. Na necessidade de marcar e construir um "eu", dono de suas escolhas e portanto, único, os sujeitos professores assinalam a sua prática enquanto um fazer original, ao passo que denuncia a necessidade do material didático.

Desse modo, o sujeito professor BG ao enunciar *quem cria minha própria aula sou eu mesma* é possível delinear um sujeito criativo que desenvolve seu trabalho de maneira polissêmica. Entretanto, esse sujeito assinala o *né* logo após tal afirmação, essa contração (não + é) apresenta-se enquanto recurso enunciativo com a função de trazer o pesquisador a compartilhar desses sentidos, ou seja, busca a legitimação pelo outro daquilo que se coloca a falar.

Em seguida, o sujeito denuncia a presença do material enquanto meio para a constituição do seu fazer, portanto, assume "*nós montamos nossas aulas né em cima de uma apostila"*. Tal SDR evidencia uma prática compartilhada pelos pares pois, o sujeito não se coloca sozinho, mas marca o *nós*, ele e os outros, e assim assume e atesta o imaginário do sujeito professor que necessita de um guia para que trabalhe, sendo o sujeito diluído no outro (material). Tardif (2002, p. 49) nos ilumina a respeito de tal constituição dos sujeitos professores nas tramas de suas projeções, em suas palavras, " [...] formam um conjunto de representações a partir as quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões".

Além disso, desponta-se no enunciado, a necessidade do sujeito coordenador, o qual não se faz pela presença apenas, mas pela posição que representa. Logo, não há trabalho sem controle, não há fazer que não necessite da fiscalização personificada na

figura do sujeito coordenador. É ele quem tem a autoridade para dizer sim ou não, para autorizar ou interditar.

É importante observar que o sujeito professor BG não rompe com tal projeção imaginária, mas naturaliza-a, sendo a evidência o resultado dessa ideologia a qual atravessa o sujeito. Isso nos mostra o conformismo pela burocratização de seu trabalho ("*elas te dão uma apostila com o semanário"; "já te passa o calendário"*), gerando o apagamento das subjetividades e singularidades de tantos sujeitos envolvidos no processo de ensino, bem como, o aprisionamento em forma de normativas e documentos.

Desse modo, por meio de indícios e de filiações percebemos as formas de apagamento dos sujeitos em detrimento à padronização, a fim de alcançar a tão desejada qualidade significada nas entranhas do capital. Apesar da insensível aparência de organização em torno de semanários e calendários, "no interior da sociedade capitalista a burocracia é instrumento de dominação" (ORLANDI, 2016, p. 216)

No mesmo movimento de constituição e um "eu" criativo, produtor e centrado, o sujeito professor FG, se coloca enquanto autor de seu fazer, ("*eu crio*"*)* e mesmo que assuma o embasamento do material, ainda há a ilusão de plenitude e inaugurador de seu fazer ("*Eu crio as minhas atividades em cima do material*"*).*

Assim como o sujeito professor BG, este na tentativa de criar uma projeção de si enquanto causa de si mesmo, deixa escapar sentidos a respeito de seu trabalho, sentidos esses pautados em um fazer padronizado, homogeneizado, sendo o material documento de orientação sobre o que será trabalhado, como parlendas, por exemplo.

Além disso, podemos perceber o sujeito professor FG compartilhando sentidos que nos remetem ao caráter instrumental do conhecimento. Assim, é preciso nos atentarmos qual o interdiscurso do sujeito professor a respeito de parlendas, quais sentidos a respeito desse gênero emergem em sua fala quando nos dá exemplos de seu fazer.

Na SDR "*as parlendas, elas são de acordo com a aquisição do sistema de escrita"* nos permite confirmar que tal gênero não é concebido em sua função social, nem em seu processo discursivo, mas sim enquanto estrutura de palavras que leva à compreensão da escrita, ou seja, torna-se um pretexto ratificando seu caráter técnico e pouco emancipador. Logo, "a razão instrumental se torna mero instrumento auxiliar do processo econômico,

ao se presentar como ferramenta universal para a criação de outras ferramentas, puro órgão com respeito a fins" (LOPES e MACEDO, 2011, p.73)

A partir disso, observamos um sujeito que se insere em uma formação discursiva na qual o trabalho é destituído de conhecimentos e configurado em um processo de técnicas e exercícios, como assinalado nessa SDR "*vou fazer uma cruzadinha, vou fazer uma... um caça palavras, vou fazer um texto fatiado, vou fazer uma atividade para eles completarem as lacunas".* Aqui a ênfase está no *como* e não no *o que,* isso nos mostra um sujeito professor que concebe e restringe o seu fazer enquanto produção de exercícios reafirmando a constituição de um interdiscurso com regras, metodologias, tarefas, o que poderia ser diferente, caso houvessem condições de produção favoráveis para que os sentidos que habitam no interdiscurso fossem da ordem da problematização, questionamento e função social do conhecimento.

É definido, portanto, em ambos sujeitos o esquecimento número um, o qual leva o sujeito e se conceber enquanto uno e centro, dono de suas escolhas e criador, sujeito que constrói o seu fazer a partir de si mesmo, quando na verdade, retoma o pré-existente.

Tal esquecimento funciona nos sujeitos apagando as várias outras formações discursivas nas quais não estão inseridos, assim, leva-os a não perceber que estão inseridos em uma formação ideológica onde os sentidos já são construídos e compartilhados. Desse modo, através do esquecimento número um podemos ver a constituição do interdiscurso e da memória dos sujeitos, uma vez que, utilizam destes na busca de inaugurar o novo. Entretanto, tal constituição não se desvela as claras e por evidências, já que

> atravessado pelo inconsciente, constituído na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico, o sujeito não tem acesso ao modo como os sentidos se constituem nele, uma vez que é afetado pela memória discursiva e pelas suas filiações de sentido. (CARRARI e ASSOLINI, 2016, p.3)

Assim sendo, ainda que os dois sujeitos se projetam enquanto criadores e autores, recorrem ao material didático para a construção de suas aulas, isto é, há a ilusão de serem a origem do fazer, mas na realidade, acabam colocando em pauta uma determinada memória, interdiscurso, formação discursiva e ideológica, todos eles filiados a um determinado sentido sobre a autoria do trabalho pedagógico.

Sentidos estes voltados para a padronização do trabalho, e também para o seu enfraquecimento, pois, percebemos uma formação discursiva a qual aposta-se em um

material enquanto documento, enquanto normativa, o qual tem a verdade a respeito do que é melhor ensinar e como ensinar os alunos. Portanto, a posição que os livros adotam dentro dessa formação ideológica, corresponde àquela em que seu guia funciona enquanto regime de orientações, agindo legislativamente sobre os sujeitos professores.

Diante disso, as formações ideológicas se distanciam da efetiva autoria, uma vez que, "faz parte da ideologia, no capitalismo, a existência de formas de onipotência no chamado domínio pessoal [...] e essa posição aparece como se sustentando na vontade e na consciência. No sujeito como origem e dono de si. " (ORLANDI, 2016, p. 213)

Discursos reificadores e o não-um: heterogeneidades constitutivas

Recorte 12

> Olha, **autônoma eu acho que já vem da pessoa**, que **formação não implicaria nisso** porque muita gente é...que a gente sabe que tem formação, que é bem formado só que **não aplica aquilo que aprende** então eu acho que **vai da pessoa** colocar isso em prática. Sujeito-professor GG

Recorte 13

> **Aí fica a seu critério** porque a escola em si não incentiva, **mas você busca se quiser**, eu percebo que **não é todo mundo que tem vontade de buscar novas informações** [...] ai as **pessoas querem muito fácil** hoje em dia [...]eu acho que **se você procurar você nunca vai ficar desatualizado.** Então eu acho que **você tem que procurar mesmo**. Sujeito-professor CP

Recorte 14

> [...] aí **acho que é do professor** se...**é... ele entrar no espírito da profissão é...ele** acreditar no que ele faz o que ele vai fazer e seguir seu caminho, **porque se ele [material] te dá toda essa base eu acho que esse é o caminho**. Sujeito-professor FG

Esses sujeitos professores inseridos em condições de produção onde propagam ideais neoliberais, conforme presenciado e analisado até aqui, têm seus interdiscursos tecidos pelos fios de pressupostos do capital, provocando efeitos de sentido em seus dizeres, os quais nos remetem à meritocracia e culpabilização.

Quando enunciam "*autônoma eu acho que já vem da pessoa", "vai da pessoa"* (Sujeito-professor GG)*; "Aí fica a seu critério", "mas você busca se quiser", "se você procurar você nunca vai ficar desatualizado"* (Sujeito-professor CP)*; "acho que é do*

professor" (Sujeito-professor FG), acabam por sua vez, colocando às claras o não-um e marcando a heterogeneidade que faz presente no fio do discurso.

Nesse sentido, os três sujeitos constituídos por vozes outras, assumem o discurso de mercado e neoliberal, no qual atesta unicamente a responsabilidade no sujeito, apagando-se as condições de produção onde o trabalho se desenvolve, isso significa que, seu sucesso ou insucesso depende unicamente do sujeito.

Tais pressupostos são reverberados e sustentados dentro da FD neoliberal onde, "[...] uma ideia tem força determinante: a de que o sujeito só alcança o sucesso pelo seu empenho, pela sua vontade e dedicação, pelas escolhas que faz" (SOARES, 2015, p.73). Desse modo, é nessa trama de identificação que os professores se constituem ao longo de seu trabalho e compõem sua FD.

Além disso, é importante observar, como sujeito-professor AG atribui sentidos sobre a formação continuada, os quais compreendem o tecnicismo e a reprodução, ou seja, a paráfrase ("*formação não implicaria nisso", "não aplica aquilo que aprende"),* assim sendo, o sujeito professor não se desloca uma vez que, está inserido em um contexto formativo mas propaga sentidos cristalizados.

O sujeito-professor CP, assume também a responsabilização e a culpabilização dos sujeitos ("*não é todo mundo que tem vontade de buscar novas informações", "*as *pessoas querem muito fácil),* sendo estes os responsáveis pelo seu processo formativo, pelo próprio desenvolvimento. É importante lembrar que, esses sentidos em relação a formação dos sujeitos professores provocam a desintegração do coletivo, bem como, o enfraquecimento do corpo docente frente ao sistema, o que será explorado no devir.

Finalmente, o sujeito-professor DG enuncia *entrar no espírito da profissão*, tal SDR remete a um genérico discursivo como "vestir a camisa", slogan este muito utilizado no campo de mercado que designa a responsabilidade ao sujeito, ou seja,

> "[...] que ele está devidamente comprometido tanto com a instituição quanto com o produto que esta oferece ao mercado e, consequentemente, mais alienado quanto ao significado e o sentido do trabalho." (PIOLLI e SOUSA, 2017, p. 149)

Apesar do aparente sentimento de zelo, de entrega e dedicação, temos que ir aos porões desse enunciado pois, há ideologias que o sustenta e o faz circular, a qual pressupõe um sujeito professor moldado pelos ditames da exploração, do trabalho coisificado, destituído de sua função social.

Tal ideologia se desdobra no enunciado "*porque se ele [material] te dá toda essa base eu acho que esse é o caminho",* cujos efeitos de sentido pressupõem a necessidade de um guia como norte, "nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão dos saberes". (TARDIF, 2002, p.41). Corrobora-se, desse modo, para o imaginário de um sujeito professor desautorizado e regulado em sua profissão que se transforma em executor de um fazer técnico, pautado no receituário.

Podemos observar ainda, como o sujeito assume tal discurso e sustenta o imaginário do material, este concebido enquanto lugar de verdades, neutro, detentor do conhecimento e, portanto, lugar de verdades. Por meio de observações pudemos perceber que esse interdiscurso a respeito do material didático é fomentado pelas reuniões de formação continuada, assim como registrado em uma fala do sujeito coordenador da escola G

> Sujeito coordenador conduz a reunião e orienta os professores como e o quê trabalharem em suas turmas: "*Vamos procurar deixar a sala de acordo com o que o material pede se pede para fazer um cartaz faz o cartaz*." Sujeito-coordenador G

Assim, nos é nítido o discurso dominante que circula pelas formações, onde o sujeito coordenador através de sua posição e, consequentemente de seu imaginário, é contemplado enquanto superior e detentor do conhecimento, logo, instaura um regime de verdades sobre o material, valorizando-o em detrimento das capacidades do professor. "Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor [coordenador], colocado no topo dessa hierarquia, visto como representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolve.' (PARO, 2012, p. 173)

É dessa maneira que os interdiscursos dos sujeitos professores, bem como, suas identidades são configurados, uma vez que, permanecem imersos em condições de produção nas quais os discursos dominantes estão na ordem do aplicar, do obedecer e executar, marcando uma memória e encerrando sentidos não apenas sobre o material, mas também sobre a profissão.

Portanto, a constituição do sujeito professor (sujeito da linguagem) está em constante e íntima relação com os discursos os quais têm acesso e ainda mais, os quais consomem, já que há poder e saber produzindo significados.

Logo, os três sujeitos inserem-se em uma formação ideológica onde os resultados pesam diretamente sobre o sujeito, o qual tem sua autonomia no entremeio da liberdade e responsabilização.

Assim sendo, filiam-se a uma formação discursiva na qual se identificam com os sentidos que circulam no mercado a respeito da formação continuada de professores, já que, uma boa formação leva o sujeito a **consumir e aplicar** aquilo que aprendeu (e não (res)significar), o que nos mostra a sustentação de um imaginário docente que o concebe enquanto executor e técnico, que faz tudo o que lhe é solicitado.

Portanto, observa-se como escola, especificamente as formações, assumem e refletem valores e pressupostos do capital (*self made man)*, logo, a formação continuada está estruturada a fazer a manutenção do imaginário docente de executor e aplicador, apagando o desenvolvimento de uma *nova profissionalidade* (NÓVOA, 1992), contribuindo assim, para a *reificação* do trabalho desses sujeitos professores. Quando na verdade, a formação deveria provocar

> " [...] o estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 15)

Ainda refletindo a respeito da constituição dos sujeitos professores e as heterogeneidades que marcam sua existência, apresentamos nos próximos recortes a presença do outro no seu trabalho, ou seja, na necessidade que este possui em estar autorizado para realizar o próprio fazer. Aqui através de questionamentos a respeito da contribuição da formação continuada no fazer docente, buscamos compreender como a presença do sujeito coordenador é invocada a fim de sanar as intempéries do trabalho.

Recorte 15

De...**de acordo com o tema que ela** [coordenadora] **traz pra estudo**, por exemplo, **se** ela trouxe um tema leitura inicial, a gente troca ideia, eu falo **como** faço, a minha a colega fala **como** ela faz, **a coordenadora diz olha isso precisa mudar, isso *ta* bom**. Sujeito-professor AG

Recorte 16

> Oh a J. que é a coordenadora, ela tem as formações dela na DE e **de acordo com as orientações que têm lá ela passa pra gente aqui nos ATPCS** e também alguma coisa que *ta*, que **ela observa aí que *ta* sendo falho**, **que *ta* precisando dá uma reforçada**, a gente também discute nos dois dias de ATPC. [...] as vezes algum problema que *ta* acontecendo na escola em relação a comportamento é... como que eu vou te falar? **Uma maneira, um protocolo pra agir com pais com alunos em determinadas situações**, só que isso é pontual né. Sujeito-professor DG

Nesses recortes, os sujeitos professores enunciam como se dão os estudos nos encontros de formação, onde percebemos a constante presença do outro para (des)autorizar tal processo formativo.

Nas SDRs "*de acordo com o tema que ela [coordenadora] traz pra estudo", "de acordo com as orientações que têm lá ela passa pra gente aqui nos ATPCS"* os efeitos de sentido que emergem estão na ordem da estabilização, que se configura em um consumo do pacote de prescrições, onde instaura-se a cristalização das possibilidades de estudo, uma vez que, o acesso aos sentidos se dão pela via da autorização do outro em uma tentativa dos conteúdos não "escaparem" do controle e nem do deslocamento.

Esse mecanismo faz parte das atuais políticas que o introduzem na escola como forma de garantir sua eficácia, isto é, por meio da homogeneização busca-se o controle do fazer para atingir os resultados também ditos por outro. É nessa "[...] fragmentação toda em que o conceito de unidade cede lugar ao de homogeneidade e com ele se tranquiliza técnica e burocraticamente sob o pretexto de níveis de especialização." (ORLANDI, 2011, p.30)

O processo formativo degrada-se de uma forma que leva o sujeito professor a também se desgastar, o que desfigura a relação professor-reflexão e, por conseguinte, professor-trabalho. Pois, assume-se veementemente a naturalização de que deve haver o outro para autorizar os sentidos que a profissão e a prática podem adquirir, sendo que, a reflexão nasce do todo e não de um, com os vários sentidos que diferentes sujeitos empregam. Porém, se não há essa possibilidade, é apenas pela via do consumo que o sujeito se forma(ta) e seu trabalho de maneira mecanizada.

Isso ocorre pois, a região de sentidos disponível aos sujeitos professores se refere à racionalidade técnica, pautada no *como* e *o que* fazer, encerrando significados ao trabalho docente menos profissional que operacional, uma vez que, desapropria-se do sujeito professor sua capacidade de pensar e agir sobre a própria realidade.

Com isso, podemos perceber as condições de produção das quais nascem os discursos desses sujeitos, consolidando-se em um o contexto formativo que não emerge da realidade da escola, e nem da investigação da prática. Conforme já mencionado, o sujeito professor configura-se em um consumidor de um produto que supostamente já está pronto basta apenas digeri-lo.

Desse modo, o acesso aos sentidos passa pelo crivo do sujeito coordenador que, por sua vez, está embasado nas demandas da DE. Este é um ato de extrema desapropriação da capacidade de produção de conhecimento pelo sujeito professor, apagando-se da formação continuada seu potencial formativo voltado para a práxis, para o desenvolvimento de um "[...]conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo com que se relaciona com a realidade social, assim como analisar as possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social [...] (GHEDIN, 2006, p. 97)

Como consequência, silencia-se outras regiões de sentidos, outras vozes e outros discursos que poderiam contribuir para a construção coletiva de um saber, entretanto, nessa eliminação de outras FD (outros sentidos), alimenta-se o interdiscurso dos sujeitos professores com apenas o que é legitimado pela instituição. A partir disso, a ideologia que circula nos cursos de formação salta aos nossos olhos através dos ditos, ela pressupõe um sujeito professor excluído da possibilidade de construir conhecimentos e refletir sobre a prática, com outras palavras, este aparato ideológico atribui à formação continuada a função de preservar o legitimado, e fechar as fronteiras da reflexão.

Uma vez que o sujeito não provoca rupturas, e naturaliza a ação do outro em escolher os sentidos os quais terá acesso, podemos perceber a ação da ideologia, a qual se dissimula e, provoca em torno do sujeito o achatamento da realidade que é sustentada nos cursos de formação, a qual volta-se para o próprio interior e fecha-se à multiplicidade de sentidos, legitimando a cristalização e estabilização desses.

O sujeito constitui-se, portanto, nesse rol de discursos reificadores onde sua formação é autorizada pelo outro, o que também vemos nas SDRs "*a coordenadora diz*

olha isso precisa mudar, isso ta bom", "ela observa aí que ta sendo falho, que ta precisando dá uma reforçada". Emerge na materialidade discursiva ainda, a necessidade do sujeito estar/ser autorizado pelo outro, que não é qualquer outro, pois o imaginário está em jogo, já que, o sujeito coordenador inserido nessa organização social, representa uma posição hierarquicamente maior e também de maior poder, e consequentemente, de coerção.

Este imaginário toma vigor quando o sujeito atribui as rédeas de seu trabalho a outro sujeito, um alguém onipotente e autorizado a conduzir o fazer docente, nesse dito o não dito nos apresenta o imaginário do sujeito professor, sendo o coordenador responsável por autorizar seu trabalho, significa que, sua imagem se tece no ofício de executor e consumidor, ao passo que, o fazer intelectual é restrito ao sujeito coordenador.

Nesse sentido, podemos perceber que o sujeito é assujeitado por essa ideologia onde ao professor resta o consumo de uma ordem, ao passo que o outro (coordenador/ instituição) é o sujeito autorizado a criar sentidos e difundi-los nas formações continuadas. Por isso, as FDs dos sujeitos professores lhes permitem dizer que a formação continuada é importante ao passo que o sujeito coordenador diz o que é preciso mudar e o que fazer (vide o significante *como*), e além disso, o que ele permite estudar (vide a condicionante *se*) e os sentidos os quais os sujeitos professores podem ter acesso, sendo esse discurso percorrido no meio de tal naturalização.

Delineia-se, portanto, sujeitos professores que precisam estar constantemente autorizados em seus fazeres, o outro assume maior valor e legitimidade diante de si mesmo. Isso silencia todo percurso formativo do sujeito professor, como se a profissão não tivesse um preparo, e competências. Assim, configura-se sujeitos que encontram sua identidade atravessada por condicionantes de seu trabalho, criando identificações com discursos reificadores, e imaginários desprofissionalizantes, uma vez que, são esses sentidos que têm acesso, são esses sentidos que habitam em seu interdiscurso, já que as condições de produção fazem terreno fértil para esse tipo de filiação.

Condições essas que levam o sujeito professor a se retirarem das possibilidades de realizarem autocríticas em relação ao fazer docente, de problematizar em que medida seu trabalho responde aos direitos das crianças em educação, de que modo está voltado à emancipação, e não, aprisionamento. O que influencia ainda mais, na manutenção das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a profissão reifica-se a um ponto que o sujeito professor não permite-se dizer sem antes ser autorizado pelo coordenador, como na SDR *"uma maneira, um protocolo pra agir com pais, com alunos em determinadas situações*. Nota-se os significantes *maneira* e *protocolo*, eles nos remetem a sentidos operacionais e técnicos, são formas de guiar uma ação, assim como enunciado "*pra agir",* há em cena um sujeito que reconhece o momento de conversa com o sujeito coordenador enquanto momento de buscar maneiras de agir. Há a completa naturalização do silenciamento docente, o sujeito subjetiva-se de modo que certifica a incapacidade em utilizar o próprio conhecimento para atuar na profissão.

O que também podemos ver no seguinte recorte:

Recorte 17

Sim **eu acho importante por conta da gente poder se atualizar** [...] **facilita na hora de você saber o que você fala pro seu aluno**, **na hora de uma reunião de pais você saber o que você fala pro pai** que te pergunta alguma coisa pertinente. Sujeito-professor GG

Na tentativa de buscar um *eu* e demarcar-se enquanto um, o sujeito traz os pares em seu dizer, remetendo-se a uma formação que não é individual, mas "*da gente*", tanto sua, como de outros. Atribui a importância da formação, *a priori* à atualização, destacando portanto, o desejo pelo novo, a busca constante do sujeito em integrar suas faltas, em completar-se. A cena que salta aos nosso olhos seria aquela de um sujeito em busca de um objeto que se afasta a cada vez que se aproxima. Galeano com suas afáveis palavras nos conta essa história:

"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."

Assim é a história do sujeito diante suas incompletudes, movido pelo desejo, caminha incansavelmente em busca de ser completo e se sentir inteiro, mas acontece que, o sujeito nunca poderá ser uno, nem centrado, sua existência jamais se encontrará acabada, sendo seu processo um constante desenrolar. Entretanto, a falta e o desejo são importantes para que o sujeito continue projetando sua existência, pois, se a falta, falta, há angústia.

Os efeitos de sentido que emergem em relação à formação continuada na SDR "*eu acho importante por conta da gente poder se atualizar"* nos remete a um *lócus* de fato, voltado para a transformação. Imbernón (2009), nos aponta a necessidade do sujeito professor estar inserido em contextos coletivos e reflexivos, que apontam para a renovação dos sujeitos diante de uma sociedade que se transforma, em suas palavras, "assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança" (p. 33)

É interessante observar que este sujeito no primeiro momento, não se apropria da paráfrase fazendo reverberar sentidos já cristalizados e sustentados nos cursos de formação os quais tem acesso. Inserindo-se, portanto, e uma FD que compreende a formação continuada voltada ao deslocamento, que possibilita acesso a outros sentidos. A ideologia a qual compartilha essa FD, coloca o sujeito ante à busca do novo, do diferente

Entretanto, nas vias do embate ideológico, há sempre outras ideologias que pressionam e chamam os indivíduos em sujeitos, se trata da própria contradição do real, são forças ideológicas que se enfrentam e ora o sujeito se insere em uma ora em outra.

Por isso, no findar das chamas, o sujeito desliza e recai sobre outros sentidos de formação continuada, ela torna-se importante ao passo que, serve de guias para os sujeitos professores, como um manual de ações. Assim como enunciado *"facilita na hora de <u>você saber</u> <u>o que você fala</u> pro seu aluno, na hora de uma reunião de pais você saber <u>o que você fala</u> pro pai"*. Os sentidos que reverberam vão ao encontro daqueles assumidos pelos sujeitos anteriores, o sujeito assume a necessidade do outro e de suas orientações para realizar o próprio fazer. Nesse momento, traz o "*você"* como forma de inserir o sujeito pesquisador em sua realidade, ou seja, procura colocá-lo em sua posição de sujeito professor, de modo que compartilhe seus sentidos e suas demandas.

Ressalta em seu enunciado "*o que você fala*", o sujeito tendo consciência de sua posição discursiva enquanto professor, busca o que pode e o que não pode dizer ante aos sujeitos alunos e pais, aqui a posição do outro influencia veementemente o discurso, o que ocorre de fato. Entretanto, se torna possível o controle dos sujeitos sobre o seu dizer, na verdade, se diz mais que pretendia colocar em curso, sempre escapam faíscas do inconsciente.

A busca pelos enunciados que podem ser colocados em curso, nos permite perceber que, o sujeito está inserido em um contexto onde consente-se a circulação de alguns

sentidos e não de outros, sendo o sujeito professor responsável por fazer circular apenas os sentidos autorizados, daí a necessidade de certificação sempre como forma de permissão ao dito. É desse modo que se dão as condições de produção da formação docente, ao passo que se alimenta o interdito, alimenta uma identidade atravessada por um imaginário enfraquecido do sujeito professor.

Entretanto, nada se dá de maneira volitiva ou consciente, o sujeito faz, porque essa é sua realidade, é nesse território que os docentes podem circular, e assim o fazem de maneira natural como se a realidade não tivesse sua espessura. Esse é efeito ideológico, que move os sujeitos não apenas no dizer, mas também no agir.

Marca-se, portanto, um sujeito professor que naturaliza o fato de solicitar ao outro os "próprios" ditos, sendo desse modo, atravessado pela ideologia neoliberal, onde o sujeito professor é interditado em sua subjetividade e projetado enquanto sujeito que reproduz, que tem seu trabalho e seu discurso programado a fim de executar conforme "as regras". Tal FI, aponta-se a uma FD voltada à paráfrase, ao retorno constante do que é prescrito, onde o sujeito professor torna-se porta-voz dos "conselhos" neoliberais.

Identidades tecidas pelos novelos da formação continuada

Neste bloco de análise, buscamos por desvelar os momentos de identificações dos sujeitos professores com as imagens que os outros lhe atribuem, ora em regime de concordância, ora de contradição, em um infinito espaço de constituição o sujeito tece sua identidade, isso se deu a partir da indagação de como o sujeito professor se define.

Recorte 18

Bom, professora eu P., eu acredito que **eu faça é...tudo que me é solicitado**, eu **tento ser um pouco diferente**, eu tento fazer daquela **atividade que me é passada** pra é... **pra passar pras crianças** ser uma pessoa assim, que **mostra pra eles que além daquilo tem outras opções**, então eu **tento ser um professora diferenciada**, eu acredito que...**estou no caminho certo**. Sujeito-professor GG

Esse sujeito professor, fundado no **desejo**, no sentido lacaniano do termo, se pauta na (ilusão da) totalidade e de completude ao enunciar "*eu faça é...tudo que me é solicitado*" e "*estou no caminho certo*", onde, por trabalho da ideologia, procura ter seus furos e suas porosidades camuflados.

Pressupõe-se assim, a imagem de um ser uno e inteiro, de um sujeito professor que corresponde às expectativas dos outros sujeitos, voltando-se para um **eu ideal,** o qual não existe, porque não se alcança o real, por meio do equívoco ele é inatingível. Nas palavras de Pêcheux "não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontros com ele, o encontra." (2015, p. 29)

Nesse sentido, faço das palavras lacanianas, as veredas do meu dizer, "penso onde não sou, sou onde não penso", a fim de desvelar o simbólico presente na constituição do sujeito, instância a qual costura a constituição deste e desenha a sua realidade, desse modo, "[...] ao falar de si, o sujeito-professor se reinventa, cria outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. " (ECKERT-HOFF, 2008, p.41)

Percebemos na materialidade discursiva, que esse sujeito professor no momento em que se define, por meio da contradição e do equívoco, assume diferentes sentidos sobre sua imagem, deslizando de formações discursivas.

Na SDR "*acredito que eu faça é...tudo que me é solicitado", "daquela atividade que me é passada pra é... pra passar pras crianças*", em uma tentativa de suprir o desejo de completude, assume sentidos que nos remetem à paráfrase do trabalho docente, o qual corresponde ao esperado, ao estabilizado e já firmado tanto na D.E. quanto na instituição escolar, onde a posição professor é de "digerir" e "transmitir".

Assim sendo, o sujeito professor nessa SDR filia-se a uma formação ideológica neoliberal, que por sua vez é técnica, no qual o discurso dominante compreende o professor enquanto aplicador, assumindo o imaginário docente de executor, trava-se dessa forma, uma relação mecânica e pouco problematizadora de seu trabalho.

Ainda, podemos perceber de que forma o lugar do outro, no caso o sujeito coordenador, é lugar do completo e da verdade ao passo que ele é autorizado e legitimado para dizer e solicitar ou não determinado fazer docente. Por isso, em meio à busca da completude, o sujeito encontra na posição do seu coordenador o preenchimento de suas falhas e faltas.

Em outras SDRs, ao enunciar *"eu tento ser um pouco diferente", "que mostra pra eles que além daquilo tem outras opções", "então eu tento ser um professora diferenciada"* o sujeito-professor GG se desloca e coloca-se na polissemia do trabalho

docente, com as possibilidades de instaurar o novo, o diferente, e alargar os limites dos conteúdos trabalhados na escola.

Insere-se, dessa forma, a uma formação ideológica voltada para o desenvolvimento profissional do professor, a qual compreende uma formação discursiva onde os sentidos a respeito do trabalho docente são construídos em constante devir, voltados para a função social do professor, onde há rupturas do existente na busca pelo "diferente".

No mesmo sentido, do exercício da contradição, temos o Sujeito-professor BG.

Recorte 19

> Eu acho que eu sou...eu ainda **to meio que na briga**, porque **as vezes eu me acho muito compreensiva**, [...] fala na secretaria "mas você não tem que ver com a vida do aluno, se você fica pensando na vida que o aluno leva, você não trabalha com ele na sala de aula" e eu acho que contradiz um pouco isso [...] **eu acho que tem ser levado em conta sim**, então as vezes ***é...nessa...nesse*** lado de estar o que é ser professor, o que como você se vê então as vezes eu me **caio em contradição** assim **do que é o sistema e do que eu sou, eu penso**. Sujeito-professor HG

Quando lhe é perguntado como se define enquanto professor, em meio a derivas o sujeito assume a tensão na identidade, entre a imagem que lhe é colocada/cobrada e delegada, e a imagem que construiu e constrói em sua experiência de profissão, sua memória e interdiscurso. Vemos nesse recorte a constituição cindida e heterogênea do sujeito, a qual se faz pela dispersão e multiplicidade, onde por meio da linguagem assume diferentes nuances e tons.

Desse modo, a constituição do sujeito a qual é conduzida pela linguagem e por sua vez, pela a memória, interdiscurso, ideologia e inconsciente, coloca o sujeito-professor HG a confiar em um sentido sobre ser um bom professor, o qual é aquele que compreende o contexto do aluno e suas vidas fora da escola.

Porém, há um choque, um confronto, pois no que diz respeito a ideologias, ainda que não existem regiões insulares, e nem suas compartimentações, o sujeito HG filia-se a uma ideologia a qual não abarca os sentidos de um bom professor propagados e "cobrados" pela D.E., os quais constituem outra ideologia.

Por meio de análises, é possível considerar que HG tem sua identidade tecida na tensão de alguém que tem seu posicionamento definido pela linguagem e, portanto, por uma determinada memória, onde o Outro pesa em seu discurso e na constituição de seu imaginário, tentando definir um "eu".

Já a Diretoria de Ensino, como instância "superior", a qual representa uma instituição de poder, constrói um imaginário docente pautado no fazer, no trabalho impessoal, como se as subjetividades não coubessem em sala de aula.

É interessante observar como a instituição, no caso a D.E., procura inculcar no sujeito professor uma identidade que é costurada em suas tramas ideológicas. Foucault a encerrar o conceito de subjetivação, o qual compreende a noção de processos os quais conduzem o homem a ficar sujeito a uma identidade que lhe é atribuída como sua, o faz, utilizando de certos regimes de verdades. A verdade por sua vez, não existe fora do poder, "[...] ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder" (FOUCAULT, 1979, p.12)

Há portanto, a tensão entre verdades a respeito do ser professor, aquela construída pelo Outro, outros, pelo interdiscurso e memória, compondo a formação discursiva e ideológica de HG, e aquela construída e propagada pela Diretoria de ensino, a qual compreende outra ideologia, outros pressupostos.

Desse modo, há um sujeito que desliza de formações discursivas. Quando enuncia "*eu me acho muito compreensiva",* apropria-se da formação discursiva assumida pela Diretoria de Ensino, isto é, reverbera o discurso que lhe é atribuído pela instituição, que de alguma forma também pesa sobre si, e se constitui enquanto o Outro, no inconsciente do sujeito professor.

Por outro lado, quando o sujeito-professor HG retoma dizendo "*eu acho que contradiz um pouco isso [...] eu acho que tem ser levado em conta"* assume uma formação discursiva a qual é e foi tecida pelas memórias do sujeito, pelo Outro, e pela ideologia.

Nesse recorte vemos a tensão na constituição do sujeito, suas contradições, seus deslizes, e seus furos, por meio da linguagem, ora assume um imaginário de um sujeito professor "muito compreensivo" (o "propagado" pela Diretoria de Ensino), ora assume um imaginário de um sujeito professor que busca entender o contexto do aluno, e suas vidas para a realização de seu trabalho. Isso ocorre pois, a identidade é

> [...] constituída nesse duplo "à la carte" e desmoronamento completo. Esse duplo se imbrica porque, na identidade "à la carte", o menu de "escolhas" não permite esquecer laços de pertencimento, os laços de filiação, já que somos, sempre e inevitavelmente, um pouco daquilo que perdemos ou esquecemos." (ECKERT-HOFF, 2008, p.40)

Nesse sentido, percebemos o quanto a identidade do sujeito professor é fragmentada, é atravessada por contradições, onde o sujeito se costura em um emaranhado de fios que se contradizem e se conversam. É nessa trama que HG se desenrola, sujeito da linguagem e por isso, produto e processo da ideologia e do inconsciente, se (re)faz.

Portanto, no findar desse bloco, é necessário observar que a constituição do sujeito se dá nesse movimento lânguido de fixidez e desmoronamento, pois, ele

> "[...] é, assim, fruto de múltiplas identificações - imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, porto, da subjetividade" (CORACINI, 2003, p. 203)

O imaginário docente nas tramas do outro

Este bloco de análise busca compreender a projeção imaginária do sujeito professor por aqueles que organizam suas formações continuadas, ou seja, os sujeitos coordenadores. Trazemos dois recortes nos quais há a explicação sobre a estruturação e condução dos encontros de formação continuada dos professores.

A questão norteadora desse recorte leva o sujeito coordenador a nos explicar como se dá o processo de construção dos encontros de formação.

Recorte 20

É sempre pensando na parte teórica, **colocando o professor na condição de aluno**, para que ele possa vivenciar e perceber **pra poder aplicar na sala**, então eu sempre tento olhar pra esse lado. As **meninas** do primeiro ano trabalham, por exemplo, atividades de escrita individual, coletiva, é...**percebo que elas *tão* com alguma dificuldade, ou o encaminhamento da atividade *ta* um pouco fora daquilo que a gente acredita,** então eu vou buscar alguma formação que **vai trazer luz *pro* trabalho da professora**. Sujeito coordenador G

O sujeito coordenador ao nos contar a respeito do seu processo de organização da formação continuada, nos dá indícios a respeito do seu posicionamento, ao passo que, atribui ao outro um lugar que de princípio não é seu. Na SDR "*colocando o professor na condição de aluno"* o sujeito coordenador designa aos sujeitos professores uma posição que é tecida no imaginário. Isto é, os efeitos de sentido que emergem nesse processo discursivo não se tratam de um sujeito profissional intelectual que tem sua história de

formação, mas sim, de alguém a-histórico, destituído de saberes pedagógicos e específicos sobre sua profissão. Por isso, aos sujeitos professores designa-se a posição de alunos, que a princípio não ocupam, mas assim o faz pelo sujeito coordenador.

É importante salientar o que o sujeito aluno representa no contexto escolar, dentro do DPE autoritário, (ASSOLINI 1999) (ORLANDI 2001, 2011, 2015) onde a sua imagem social é

> a de um sujeito que não possui conhecimento algum, cabendo-lhe, assim, submeter-se ao discurso e às imposições da posição-professor, que, supostamente, exerce o domínio exclusivo do conhecimento e, na maior parte das vezes, não admite discordâncias ou contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis. (ASSOLINI, 1999, p. 105)

Nesse sentido, temos um jogo de imagens, onde o sujeito coordenador se posiciona enquanto dono do saber e dono da verdade, visto que na última SDR "*vai trazer luz pro trabalho da professora"* assume tal jogo de posições, atribuindo a si mesmo a condição de "conhecedor" e "salvador" do trabalho docente, ao passo que o sujeito professor não é constituído por saberes necessários à profissão. Desse modo, mesmo inconscientemente apaga-se uma identidade profissional, a qual na realidade, é desenvolvida e configurada nas tramas simbólicas, sócio históricas e ideológicas dos sujeitos professores, abafando-se sua memória discursiva, seu interdiscurso e seu processo de constituição enquanto profissional.

Tal imaginário continua a tomar forma na próxima SDR *"pra poder aplicar na sala"*, aqui a necessidade de controle estabelece-se como forma de precisar o produto, uma vez que, é necessário o sujeito coordenador colocar os sujeitos professores em posições de "não-historicizados", a fim de adquirirem experiências efetivas a tornar aplicável trabalho do outro na sala de aula, como se tratasse de um processo de ensino consistente e transponível.

O significante *aplicar* desponta-se, portanto, enquanto indício da filiação do sujeito coordenador com o discurso reificador, o qual entende o trabalho do sujeito professor destituído de autoria, atribuindo-lhe uma posição de *interprete não historicizado* (ASSOLINI 2003), ou seja, um lugar que não é possível deslocar-se e instaurar o novo, de agir na polissemia da teia da memória discursiva. Lembrando que, o sujeito professor representa a posição de aluno nos contextos formativos, **"**decorrem daí, a nosso ver, práticas pedagógicas que raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor." (ASSOLINI, 1999, p.106)

No processo da projeção de um imaginário enfraquecido do sujeito professor, emerge além disso, a constituição da profissionalidade docente e de sua identidade. Trata-se do significante *meninas*, constituído de efeito metafórico, toma-se esta palavra em detrimento do significante professora, o que não é uma escolha natural, mas envolvida por ares ideológicos, denunciando a atribuição de sentidos ao imaginário do sujeito professor.

A partir dessa metáfora desliza-se, portanto, da constituição de uma profissionalidade docente, de sujeitos adultos, em processo formativo, composto por identidades profissionais, para a imagem de sujeitos voltados a um fazer que é menor e não profissional, as professoras vão "[...] se formando, se fazendo assim, mais do que adultas, meninas, mais do que profissionais, pessoas pequenas, como os sujeitos dos quais cuidam, com quem lidam. (KRAMER e NUNES 2007, p. 450)

A ideologia que atravessa o sujeito coordenador age veementemente nesse recorte, nos revelando a cada SDR sua filiação a sentidos desprofissionalizantes dos sujeitos professores, pautando-se assim, em um imaginário que se apaga no sujeito sua constituição enquanto profissional, mas sim, operador de uma técnica que corresponde a um resultado. Assim como na SDR *"percebo que elas tão com alguma dificuldade, ou o encaminhamento da atividade ta um pouco fora aquilo que a gente acredita"* onde a maneira de agir influencia diretamente no produto.

Percebemos a ênfase em sentidos que trazem a negativa para o trabalho docente, sempre como decorrência de alguma deficiência provocada pelo sujeito professor. Isso nos mostra que o único sujeito autorizado a produzir conhecimento e a definir o que pode e não pode, o que é certo ou errado, é o sujeito coordenador, uma vez que, atribui a ele mesmo a possibilidade de perceber as problemáticas do trabalho, único sujeito a ter espaço autorizado a dizer sobre o processo de ensino.

Dessa forma, o sujeito professor fica à mercê de concepções outras em relação ao seu fazer, destaca-se pelo trecho "*pouco fora daquilo que a gente acredita"*, há aqui o outro que emerge no enunciado marcado pelo *a gente*, o sujeito coordenador traz consigo o sistema da rede estadual, a DE, os sujeitos formadores e o material didático enquanto vozes que povoam seu inconsciente e marcam sua ideologia, constituindo-se enquanto heterogeneidade na polifonia de seu discurso.

Esses outros são, nesse sentido, aqueles que "ditam as regras" do trabalho docente, ao passo que interdita o sujeito professor de assumir a autoria de seu fazer, de controlar os sentidos da profissão e projetar-se enquanto profissional. "Por sua vez, acrescenta um sutil significado que se vincula à autoridade e ao poder de quem fala. Como propriedade daquele que pronuncia a palavra [...]" (KRAMER e NUNES, 2007, p. 441)

O sujeito coordenador G insere-se, portanto, em uma FD onde os sentidos de trabalho docente repousam sobre as incapacidades do sujeito professor em constituir a própria prática e na necessidade do outro para conduzir seu trabalho como forma de garantir um resultado. Tal FD é moldada pelos aparatos ideológicos neoliberais, uma vez que, destitui o sujeito professor de sua profissionalidade, voltando-se a aspectos técnicos e metodológicos como forma de atingir os objetivos traçados pelo outro. Quando na realidade, "a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]" (IMBERNÓN, 2009, p. 14)

O próximo recorte também traz indícios para desnaturalizarmos os significantes e compreendermos quais as formações ideológicas atravessam o sujeito e respaldam suas formações imaginárias. Este recorte se deu em um momento no qual o sujeito coordenador P atribuía equívocos aos trabalhos dos sujeitos professores, então nos disse

Recorte 21

> As vezes é **na leitura dos encaminhamentos**, porque a aula infelizmente é assim, **é uma apostila, *ta* pronta, eu só tenho que ler, as vezes o equívoco é porque não leu o livro com atenção ou porque leu as pressas** ou... porquê...ou **porque não compreendeu e aí na hora de executar aquilo na sala de aula não está conforme**, e aí que acaba fazendo é...perguntas ou **não conduzindo aquele conteúdo daquela forma** que **o aluno não vai ter aprendizagem** que o aluno acaba não passando por aquela atividade. Sujeito-coordenador P

Nesse recorte, é importante perceber o fato de o sujeito coordenador P no momento da escolha de tantos enunciados possíveis opta pelos equívocos ao falar sobre o trabalho docente, isto é, dentre inúmeros sentidos possíveis, faz reverberar àqueles atrelados à cobrança, ao erro, à necessidade de controle e validação dos fazeres dos sujeitos professores.

O primeiro equívoco é atribuído à *"leitura dos encaminhamentos"* designando as problemáticas do trabalho como resultado de técnicas e métodos, onde é necessário seguir uma direção, um caminho que já vem acabado. Atrela-se, portanto, a uma pedagogia tecnicista onde a razão do conhecimento é puramente instrumental e, traduzido em competências e habilidades, "a razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins." (LOPES e MACEDO, 2011, p. 73)

Nessa SDR ainda, salta aos nossos olhos o sentido de leitura que o sujeito coordenador faz emergir, ao destacar possíveis problemas e atribuí-los a erros que vem da prática de leitura, percebemos que se filia a ideia de que é preciso voltar-se à uma chave de interpretação, a qual deve ser controlada e direcionada, como se fosse possível haver leituras certas e erradas. Isso nos mostra ainda mais o sujeito professor inserido em uma FD na qual o procedimento está sobre a reflexão, acreditando que o modo de agir garante precisamente o produto.

O que também vemos na SDR *as vezes o equívoco é porque não leu o livro com atenção ou porque leu as pressas*, onde a leitura se torna meramente um processo técnico, de decodificação, nesse sentido, "tem-se como pressuposto um sujeito uno, ideal, cuja maneira de lidar com a interpretação é marcada pela tentativa de preencher as lacunas constitutivas da linguagem [...]" (TFOUNI e MONTE- SERRAT, 2012, p. 186), de forma que se tenha a precisão e clareza do que está escrito. O que é um engodo, uma vez que, há subjetividades e atravessamentos os quais colocam os sujeitos em diferentes posições no ato de interpretar, atribuindo através de seu interdiscurso e arquivo, diferentes sentidos.

Ainda, percebe-se nesse sujeito coordenador o mesmo posicionamento que os sujeitos professores assumem diante seus alunos no DPE, atribuindo a culpa sempre no qual está em posição de aprendizagem, fazendo uma analogia a essa tipologia do discurso, onde o sujeito coordenador ocupa a posição de professor e os sujeitos professores, a de aluno, temos que

> a voz dominante, autoritária e intransigente do D.P.E., ou seja, aquela que pretende saber a partir de uma posição particular (a posição–professor) o que é o sentido para outra posição (a posição–aluno) produz o efeito da universalidade própria ao literal: o sentido é "este" (ASSOLINI, 1999, p. 105)

Desse modo, coloca-se o foco sobre atenção e pressa, ressaltando possíveis negligências aos sujeitos professores, causando efeitos de sentidos os quais atribuem ao sujeito professor o não comprometimento e a incapacidade de perceber que é um adulto

profissional, portanto, designa os equívocos ao "corpo mole" dos docentes, projetando uma imagem de sujeitos inconscientes e inconsequentes em sua profissão.

Além disso, é importante observar a autoridade conferida ao livro (guia), no qual a sua leitura "correta" garante um bom trabalho e uma boa aula. Isso nos mostra o imaginário que se tem sobre o material, ele torna-se lugar de verdades e onipotente em relação ao processo de ensino. Ao passo que constitui tal imaginário sobre o livro, também se constrói um sobre um "bom sujeito professor", o qual deve silenciar-se e dedicar-se à leitura atenta e "completa" para que seu trabalho não tenha equívocos.

Tal imaginário do sujeito professor nos é ainda desvelado no momento em que o sujeito coordenador enuncia *"é uma apostila, ta pronta, eu só tenho que ler"*. Aqui o sujeito professor torna-se uma figura inanimada, dada a ênfase no advérbio de intensidade *só,* de forma que não é preciso empreendimentos maiores, empenhos e afinco na profissão, é necessário "apenas" ler e extrair o sentido exato.

Ainda nos remetendo ao D.P.E. e na projeção que o sujeito coordenador faz dos sujeitos professores enquanto alunos, é possível perceber que "decorrem daí a nosso ver, práticas pedagógicas que raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor" (ASSOLINI, 1999, p. 106), intensificando ainda mais o processo de expropriação do trabalho docente.

O sujeito professor torna-se, portanto, proletário alienado, uma vez que, é entregue em suas mãos um manual pronto e acabado para executá-lo. A partir disso, a reificação da profissão toma forma e (con)figura a relação-professor trabalho em uma relação de coisas, apagado-se o sujeito e suas idiossincrasias em nome de uma qualidade que tem sua genética encerrada em ares neoliberais. É próprio do capital essa tentativa de (des)figuração dos sujeitos, ao mesmo que impõe-lhes a responsabilidade pelos resultados. Desse modo,

> no que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas tarefas que realizam em suas atividades, é evidente o fato que o trabalho docente vem a cada dia expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação. (ALVES, 2009, p.35)

Além disso, nota-se o fato da intensa culpabilização do sujeito, o que também verificamos nas SDR *"porque <u>não compreendeu</u> e aí na hora de <u>executar</u> aquilo na sala de aula <u>não está conforme</u>",* "*não conduzindo aquele conteúdo daquela forma que o aluno não vai ter aprendizagem"* Assim sendo, o equívoco, o insucesso do trabalho

docente volta-se inteiramente ao sujeito professor, como enunciado "*porque não compreendeu"*, pesando sobre ele a responsabilidade em *executar conforme* o esperado a fim de que o resultado seja controlado.

Assim como o sujeito coordenador G, o sujeito coordenador P coloca em curso a necessidade da homogeneização, da padronização do trabalho docente, vide os trechos *não está conforme* e "*não conduzindo aquele conteúdo daquela forma"*. Os sujeitos coordenadores que se filiam a esse tipo de discurso, reificador, também filiam-se ao sentido de profissão enquanto ato mecânico, de transposição de conteúdos e inclusive, de um conhecimento já estabelecido, o qual é "legitimado por relações de poder mediadas pelos órgãos oficiais do Estado – avaliações centralizadas nos resultados, livros didáticos, propostas curriculares oficiais - torna-se um conhecimento oficial." (LOPES e MACEDO, 2011, p. 84)

Isso nos permite notar a intensidade com que a ideologia neoliberal enraíza-se no ambiente escolar, principalmente, nas Diretorias de Ensino, infiltrando-se desde a gestão até o trabalho docente, o que carrega na constituição do professor um processo de apagamento e interdição de suas singularidades, de seus arquivos e memórias. A partir disso, é importante salientar que, no percurso da pesquisa notamos como as formações continuadas, tornam-se meios para "sensibilizar" os sujeitos escolares a tais ideais, de maneira que suas constituições sejam atravessadas também por essa ideologia e discursos.

> Assujeitado, o professor passa a ser, então, um mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação de acordo com o mesmo sistema. (ASSOLINI, 1999, p. 106)

Atenta-se portanto, à gestão, conduzida pela lógica de mercado, é moldada enquanto instrumento de coerção dos sujeitos professores "essa nova gestão se compõe por uma série de exigências, traduzidas pelos gestores, no cotidiano, como uma maior pressão por metas e cobranças personificadas em resultados quantitativos crescentes." (FREIRE, 2008, p. 367).

Por isso, é constante e intenso o processo de responsabilização docente, tornando o trabalho ainda mais coisificado e distante da pessoalidade e profissionalidade do sujeito professor, onde bastam atos e atitudes programados para realizar seu fazer. Desse modo, "o professor é, pois, um simples papagaio que, repetindo o que o livro traz impresso,

obriga seus alunos à mesma repetição, num processo contínuo de manutenção e reprodução do "status quo" (ASSOLINI, 1999, p. 106)

Nesse recorte podemos ver ainda, a retomada da crença pelo material didático na SDR "*não conduzindo aquele conteúdo daquela forma que o aluno não vai ter aprendizagem"*. Aqui, fazendo alusão a "uma forma correta" e aparentemente "universal", o sujeito professor e seus saberes são colocados sem segundo plano, enquanto as "regras" do sistema educacional têm a legitimidade e a possibilidade de promover a aprendizagem. Isto é, apaga-se o fato do sujeito professor ser um profissional com formação, uma vez que, é destituída sua potencialidade em promover um efetivo processo de ensino. A ele é esperado que aplique as orientações vindas do material didático a fim de que a aprendizagem ocorra, caso isso não aconteça, a aprendizagem também não acontecerá.

Os sentidos nos quais o sujeito coordenador continua filiando-se apontam justamente para a reificação da profissão, a qual é (re)configurada no contexto sócio histórico ideológico neoliberal, já que "o conceito de profissão não é neutro e nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional". (IMBERNÓN, 2009, p.26).

A profissão docente adquire no contexto neoliberal, portanto, um estatuto desqualificado e desfigurado, ao passo que o sujeito professor não tem a possibilidade de se constituir enquanto autor do próprio fazer, mas reprodutor, sendo seus conhecimentos silenciados embora constituam partes fundamentais pois, na profissão

> "desponta como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tronou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver [...]" (IMBERNÓN, 20090, p. 14)

Desse modo, os guias são projetados enquanto roteiro e receituário do trabalho docente, únicos com potenciais para atingir a "aprendizagem", a qual se resume em torno de habilidades e competências.

A partir disso, é possível notar outras filiações do sujeito coordenador P, o qual investido pela ideologia neoliberal, tem sua formação ideológica tecida nos entraves do capital, fazendo-o circular por uma FD a qual alimenta e conduz o processo de reificação do trabalho docente, na medida em que leva o sujeito a produzir sentidos colocando em

pauta um imaginário que se desprofissionalizou e se enfraqueceu, onde os sujeitos professores tornam-se incapazes de realizarem o próprio fazer.

Nesses recortes, podemos perceber como os sujeitos coordenadores sustentam o discurso da profissão docente sendo atravessados e capturados pela ideologia neoliberal, a qual enraíza-se na instituição escolar cada vez mais. Isso nos coloca frente a problematização em relação a formação continuada dos sujeitos, uma vez que, são os coordenadores que a organizam e conduzem-na, considerando que, não há prática sem ser ideológica.

Indubitavelmente, esses espaços que nasceram enquanto formativos, na realidade, acabar por formatar os sujeitos professores atribuindo-lhe ainda mais o imaginário de reprodutor. Desse modo, as condições de produção da formação dos sujeitos professores repousam-se sobre discursos reificadores reverberados por seus gestores, que inseridos no simbólico têm os atravessamentos marcados na linguagem

8. (In)Conclusão

É chegada nossa hora de dar o aspecto de finitude no que não tem fim, já que há um infinito que se repousa sobre o discurso e os sentidos, porém, é parte da posição de autor tentar colocar laços e pontos na tessitura de palavras que alinhavou até o momento. Partimos do lugar no qual nos colocamos sempre a pensar a linguagem enquanto *lócus* privilegiado de constituição do sujeito, onde o exterior vem a entrecruzar com o que é singular. "É, então, nesse espaço da prática da linguagem enquanto *efeitos de sentido* que são tecidos os espaços simbólicos, amarrados pelos fios das condições de produção afetados/determinados pelos nós da historicidade e da ideologia. " (CHUFFI, 2016, p. 35)

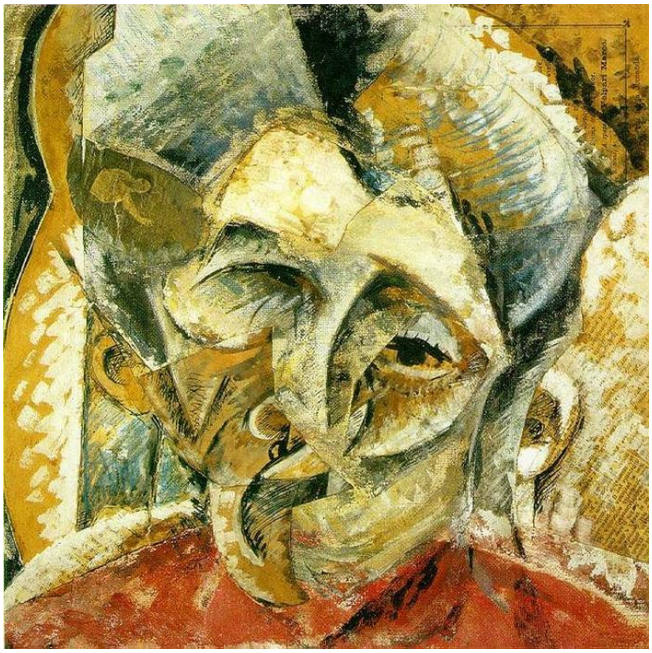
Dado o contexo sócio-histórico ideológico neoliberal, onde discursos da competiçao, do individualismo e da responsabilização encontram morada, se faz necessário observar os atravessamentos de tal ideologia na instituição escolar e de que maneira, quais mecanismos a faz "perpetuar".

A partir disso, pudemos analisar de que maneira a formação continuada, instituída enquanto espaço de ibrincamentos históricos e ideológicos, influencia o fazer docente, isto é, se constitui um mecanismo de aprisionamento ou de desenvolvimento profissonal, possibilitando a assunção da autoria do sujeito professor.

Nas veredas desta pesquisa, portanto, percebemos que o espaço de formação continuada dos sujeitos professores opera difundindo verdades sobre o fazer docente, as quais são construídas dentro do sistema da rede estadual paulista, o que nos mostra a sua constituição ideológica neoliberal, ou seja, se estrutura sobre a ideologia de mercado fazendo reverberar sentidos a respeito do que é formação e trabalho. Isso, indubitavelmente, provoca a expropriação do sujeito professor de um fazer que o constitui, bem como, a possibilidade de reflexão e posicionamento.

Desse modo, a formação continuada se ergue sobre uma gama de discursos reificadores os quais constituem o regime de verdades que embasarão a relação professor-trabalho, e por sua vez, atravessarão os sujeitos professores e o constituirão. Por isso, há tantos sujeitos professores marcados por sentidos que reconhecem um imaginário docente enfraquecido, e silenciado, naturalizando a expropriação de seu trabalho e a interdição de sua criatividade e reflexão.

Se determos nossos olhares e colocarmos nossos ângulos de analistas sobre a constituição dos sujeitos, nos depararemos com uma composição lânguida, de traços finos e ao mesmo tempo simétricos, embaçando a face, a história, e a identidade do sujeito. Ele, tecido nas infinitas tramas da linguagem se faz nos avessos e contrários do simbólico, e por isso mesmo, assujeitado, vende-se ao outro, ao passo que consome do outro.



Dinamismo da cabeça de uma mulher, 1914.

Esta obra de Umberto Boccioni traz a nós o desfiguramento do sujeito professor diante de tal contexto reificador, os seus infinitos “eus” se contorcem e quase desfalecem nessa trama ideológica da uni(vo)cidade, da mercadoria, do completo, inteiro e maquinal sujeito objetificado e subjetivado. Os traços são indecisos e a tintura também, entre umas e outras pinceladas indefinem ao passo que homogeinizam o sujeito, retira-lhe os olhos, depois a boca e destorcem as orelhas, bagunçam-lhes os cabelos, imputam em seus corações vontades nascidas no outro e discursos proferidos pelo grande e alienável mercado econômico, provocando o vão entre a profissionalidade e o sujeito.

Essas lacunas tão nossas, mas tão aprofundadas pela reificação, se não pelo incontornável real, tornariam ainda mais densas e preenchidas pelo vazio de um eu inexistente. Isso se apresenta veementemente a nós quando percebemos que o sujeito constituído pela falta, encontra no espaço de formação a possibilidade de completude de si e do seu fazer, por isso mesmo torna-se o Outro, consumindo desse maneira, os discursos reificadores que vem se entrecruzar nas tramas de si e constituir sua

subjetividade. Logo, emergem identidades que buscam a fixidez no imaginário docente de executor.

Isso ocorre pois, a formação continuada procura por meio da *objetivação*, a *subjetivação* do sujeito professor, no sentido foucaultiano do termo. Isto é, com seus regimes de verdades busca forma(ta)r o sujeito a fim de atribuí-lo a identidade de técnico e executor do programa do estado (EMAI e Ler e Escrever). Esse processo encontra terreno fértil pois, povoa-se o interdiscurso dos sujeitos com tais sentidos fazendo-os a se filiarem a formações discursivas neoliberais.

É nesse sentido que a posição de coordenador ganha status de promotor da fôrma-ação, uma vez que, também é forma(ta)do para circular e sustentar tais sentidos reificadores de educação e profissão docente. Esse sujeito, também desponta-se enquanto local da completude, enquanto "fonte do conhecimento", e portanto, autorizado e legitimado a dizer sobre o outro e o trabalho do outro.

Por isso, os sujeitos professore são colocados na posição de alunos, visto o que tal lugar significa na sociedade no qual vivemos, de mero consumidor de um conhecimento que lhe é alheio e construído por outrem, como se fosse "tábula rasa". Na profissão docente, isso significa a não constituição da profissionalidade do sujeito professor, uma ver que, procura-se apagar seu processo formativo inicial e também as potencialidades de suas experiências.

Como consequência, a formação continuada não nasce das problemáticas da escola e nem constitui-se como espaço de formação coletiva e reflexiva, mas sim, técnica. O que através do discurso reificador, desintegra o coletivo, borra a identidade profissional, e apaga-se as condições de produção do trabalho docente, focando no sujeito como único responsável por si.

Portanto, não se constitui em condição de produção favorável quando buscamos o fortalecimento do imaginário docente construído nas eferas autorais do sujeito professor. Ao passo que busca a homogeneização e a cristalização do fazer e, desautoriza-o do desvio, da desestabilização.

Entretanto, sabemos que o real não é fechado e nem simétrico, mas sim composto por furos, brechas e borrões, por isso, não é possível o absoluto controle e a constância do logicamente estável, "sendo a falha o lugar do possível" (ORLANDI, 2016, p. 230). É

nessa falha, nesse buraco, onde o a polissemia encontra espaço de reverberação e manutenção.

Desse modo, os sujeitos não são absolutamente passivos, alguns acabam encontrando maneiras de romper com a ideologia neoliberal, se individualizando (ORLANDI 2016) e assim, se inserindo em formações discursivas divergentes que a dominante, onde os sentidos sobre o fazer docente repousam na desestabilização, em outras curvas do dizer e fazer.

Felizmente, pelo incontrolável real, o "eu" que é cindido não se esvazia por completo e não há a absoluta passividade do sujeito, ainda que os traços são indecisos e ingloriosos, há cores e texturas particulares da obra, assim como há no sujeito, sendo impossível transformá-la em uma imensa massa de tinta sem degradações de tons, de cores e composições tão singulares. O fazer artístico já foi traçado e travado na história, assim como o sujeito, já está no percurso da memória, e principalmente, já se inaugurou no simbólico.

Por conseguinte, há um misto vozes que povoam a formação continuada de professores, mesmo alicerçada em estrutururas neoliberais, fazendo reverberar alguns sentidos e interditando outros, ainda há sujeitos, que furam e desestabilizam o real, inscrevendo-se nas tramas do possível, e da não aceitação. Ao passo que outros, significando-a enquanto local da completude, deixa-se atravessar pela reificação da profissão.

As veredas, as hidrografias e as falésias que compõem o cenário desse imenso tecido costurado até aqui, continuarão marcadas na localidade das palavras, mas pode ser que sejam reconfiguradas, corroídas, e deslocadas, num imenso navegar de sentidos e desestabilizações. Na verdade, é isso que buscamos, que o leitor enquanto interlocutor, conversem com minhas palavras (não tão minhas assim), interrogam-nas e reestabeleçam-nas, nas possibilidades da história. Que a profissão docente seja, portanto, infinitamente (re)significada.

"Agora ela sabia: um livro é uma canoa [...] Tivesse livros e ela faria a atravessia para o outro lado do mundo, para o outro lado de si mesma"

Mia Couto (O outro pé da sereia)

9. Referências

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (org) et al. **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf> Acesso em: set. 2017

ASSEF, A. E. C.; BEZERRA, D. R. S. A imagem do professor nas orientações didáticas do Ler e Escrever: discursos de forma-ação? In: PACÍFICO, S. M. R. (org.). **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2013. p.51-75.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

ASSOLINI, E.F.P.; DORNELAS, C. C. **Práticas de Reescrita**: possibilidades de instauração da autoria. Desenredo (PPGL/UPF), v. 12, p. 113-136, 2016.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BIRMAN, J. **Entre o cuidado e o saber de si**: sobre Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

BRAUER, J. F. O Outro em Lacan: consequências clínicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 309-333, jan. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34504/37242>. Acesso em: 20 set. 2017.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. Disponível em: <http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/dicionario_do_pensamento_marxista_tom_bottomore.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

CAMARGO, E. R. **A gestão (democrática) da escola pública: (re)produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2016.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada de professores. In: SOUZA, C. R. (org.) **Educação**: Discurso e compromisso. Manaus: Editora Valer, 2006.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2016.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

COURTINE, J. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en**

analyses du discours. Philosophiques. p.9: 239-264, 1982.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. 15ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui**. São Paulo, Ahead of print, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em 13 set. 2017.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.19, n.3, p.789-802, Nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2017. .

CROCCO, F. L. T. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. **Kínesis**, Vol. 1, n. 02, out. 2009, p. 49-63.

DASSO JÚNIOR, A. E. Nova gestão pública" (ngp): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. In: **Direito e administração pública II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFSC**; coordenadores: Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Gisela Maria Bester, Luiz Henrique Cademartori. Florianópolis : CONPEDI, 2014.

DORNELAS, C. C**. Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo.** Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2017.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1970.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. A. Assédio moral e saúde mental do trabalhador. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.367-380, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981774620080002000009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 out. 2017.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. 1ª ed. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Unicamp, 1992.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação**. V.123, n.37. jan/abr. 2008.

GINSBURG, M. B. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, pp. 315-34, 1990. (nº extraordinário "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación").

GINZBURG, C. "Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário", In: GINZBURB, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1980. p.143-179.

GHEDIN, E. A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, C. R. (org.) **Educação**: Discurso e compromisso. Manaus: Editora Valer, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.46 nº159 p.38-62 jan/mar.2016.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo. FE-USP. Tese de Doutorado, São Paulo, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Conhecimento. In: **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Capítulo 3. p.70-93

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (orgs). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p.27-45.

PARO, V. P. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. et al. (Org.). **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (org). **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____**. Análise automática do discurso**. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.)

Por uma análise automática do discurso. 5ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014a.
_____. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 5 ed. 1 reimpressão. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (orgs). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, set. 1997. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. SP, Cortez, 1999, p. 15-34

_____. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PIOLLI, E.; SOUZA A. L. H. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, G. (org) et al. **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

ORLANDI. E. P. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12ª ed. Campinas SP: Pontes, 2015.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3ª ed. Campinas SP: Pontes, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, E. J. P. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. A escrita em entremeio com a oralidade. **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória, v.6, n.7, p. 177 – 195, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Vol.28, nº101, p.1287-1302, set/dez.2007.