

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

FERNANDA ALEIXO CHUFFI

**Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e
fazeres de uma prática pedagógica**

RIBEIRÃO PRETO

2016

FERNANDA ALEIXO CHUFFI

Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de
uma prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -
FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva
Assolini

Ribeirão Preto

2016

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.

Chuffi, Fernanda Aleixo

Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. Ribeirão Preto, 2016.

153 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1.Sujeito-professor. 2.Identidade(s). 3.Discurso. 4.Memória.
5.Subjetividade.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu esposo Ricardo, que me apoiou nesse percurso acadêmico, tendo paciência e carinho comigo. Aos meus pais que me deram uma base cultural muito importante e valorosa, semeando em mim gostos musicais e literários. À memória de meus avós Manira, Zilda e José que me apoiaram com afeto nos enfrentamentos da minha caminhada educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar e guiar meu caminho.

Aos meus valiosíssimos pais, Fernando e Cristina, pelo amor, carinho e apoio em todas as fases da minha vida, junto aos meus irmãos Felipe e Tommy.

Ao meu parceiro e amor Ricardo, por me dar força para seguir meu caminho e sonhos.

À minha querida, amiga e parceira de longas datas Heliana, que me incentivou e me deu a mão para persistir no caminho do aprimoramento.

À minha amiga Regina (Perigo) que nas horas mais turbulentas leu meus escritos e fez correções ortográficas.

À minha caríssima orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, que me apoiou de maneira afetiva e singular, além claro de ser um exemplo acadêmico, de dedicação e respeito ao ofício. Sempre atenciosa e generosa em sua escuta e palavras, proporcionando-me ao longo desse caminho, espaços valiosíssimos.

À professora Vanice, que com toda sutileza trouxe contribuições importantíssimas a esse trabalho, sempre tecendo olhares e comentários junto às questões teóricas e às análises.

À professora Noeli, por ter trazido contribuições valiosíssimas sobre a formação docente e gestos tão singelos de aprimoramentos.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) que, toda quarta-feira no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (L@IFE), fruem comigo o ‘incômodo’ da reflexão, do debate e do (com)partilhamento de inquietações. Agradeço também os professores que se dispuseram a participar das entrevistas e que possibilitaram a realização deste trabalho.

Se comecei especialmente, da mesma forma termino agradecendo àqueles e àquelas que a cada dia me fazem (in)completa, seja, na realidade ou nos ecos que ressoam e me fazem inquieta, curiosa e ávida a outros, velhos e novos conhecimentos.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

*A moça tecelã
Marina Colasanti*

RESUMO

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as**: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. 2016. 153p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2016.

Apresentamos resultados de pesquisa, por meio da qual investigamos como se dá a construção das Identidades Profissionais de professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), partindo de suas escol(h)as. Trabalhamos com o discurso enquanto efeito de sentidos, produzido num espaço de redes de filiações sócio-históricas de identificações. Trazemos os conceitos de sujeito, subjetividade e memória para compreendermos como o sujeito-professor é atravessado pelo outro ao falar da sua prática. Partimos do pressuposto de que não é possível apagar a história que constitui cada sujeito, pois o mesmo e o diferente se (re)significam a cada momento e sempre. Num espaço em que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante (Nóvoa, 1995), compreendemos os ecos nos dizeres dos sujeitos-professores que ressoam a ideologia e são atravessados pelo inconsciente, assim tomamos o discurso como o lugar da contradição o que não significa que apagaremos as oposições a ele inerentes, mas compreenderemos como essas contradições são intrinsecamente constitutivas dos sujeitos e sentidos. O aparato teórico que sustenta essa investigação é constituído pelas contribuições da Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxiana), das Ciências da Educação e de alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana, teorias às quais nos filiamos. O *corpus* é formado por depoimentos orais (transcritos) de sujeitos-professores a respeito de sua trajetória profissional e experiências em formações (inicial/continuada). Ao propormos um espaço para o sujeito-professor se narrar, criamos momentos para que esse sujeito esteja em cena e encene um lugar para se dizer, para falar da sua trajetória de vida, numa história de “confessar-se” (Foucault). A partir de “amplo espaço discursivo” (Maingueneau), selecionamos alguns recortes para análise. Os gestos de interpretação que empreendemos permitem-nos considerar que: 1º) As marcas de subjetividade na voz desses sujeitos-professores nos processos de formação individual que implicam que esse sujeito, traga à tona sua memória discursiva e possibilidades de (se)dizer; 2º) circulam diferentes conceitos sobre formação, nas vozes dos sujeitos-professores, que se identificam com fundamentos e redes de sentidos aos quais tais conceitos estão filiados; 3º) ao “falar de si”, de suas experiências o sujeito-professor traz com suas recordações memória(s) e a (res)significação dos outros que o atravessaram em suas identificações; 4º) as experiências processuais afetam o sujeito-professor, mantendo-o inserido em formações discursivas que lhe fazem sentido(s).

Palavras-chave: Sujeito-professor. Identidade(s). Discurso. Memória. Subjetividade.

ABSTRACT

CHUFFI, F. A. **Teacher identity(ies), subject-teachers and their choices:** memories, wordings and actions within their teaching practice. 2016. 153p. Dissertation for the Master of Education degree – Program of Post-graduation in Education of Ribeirão Preto School of Philosophy, Science and Literature (FFCLRP), University of São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2016.

These are the results of an investigation on the creation of professional identities of Elementary Education teachers' (1st – 5th grade; 6 – 10 years old). We worked with the discourse as effects of meanings produced within networks of social-historical identifications. We use the concepts of subject, subjectivity and memory to understand how the subject-teacher is crossed from The other when speaking about his/her own practice. We assume the impossibility of erasing the history inherent in each subject, where sameness and different are constantly being resignified. There are echoes in the wordings of subject-teachers which recall their ideology and are crossed by the unconscious. Therefore we take the discourse as a place of contradiction. However, we do not disregard any contradictions, but we take those as inherent, intrinsically constitutive parts of those subjects and meanings. This investigation is based on the theory of Pechêux's French Discourse Analysis, and Sciences of Education, and some contributions of psychoanalysis by Freud/Lacan. The *corpus* consists of transcriptions of interviews with subject-teachers about their professional development and teacher-training experience (pre-service or on-going). As we create some space for the subject-teacher to tell their own story, we offer the opportunity for this subject to enact scenes and create a place for him/her to express themselves, their life, as if for this subject to "confess" their life, as Foucault puts it. We selected some excerpts to be analyzed from the perspective of Maingueneau's "ample discursive field". Our interpretation leads us to consider: 1st) the impressions of subjectivity in the voices of those subject-teachers in their individual teacher-education process, allowing them to disclosure their discursive memory and possibilities expressing themselves; 2nd) there are different concepts of teacher-education in the voices of subject-teachers, who identify themselves with the networks of meanings to which they are affiliated; 3rd) when speaking of him/herself, and their experience, the subject-teacher brings memories and (re)signified others who cross him/her in their identifications; 4th) the process experience affect the subject-teacher keeping him/her embedded in meaningful discursive formations.

Key-words: Subject-teacher. Identify(ies). Discourse. Memory. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “A rendeira”, 1664, de Vermeer de Delft	13
Figura 2 – “A primavera – O nascimento de Vênus”, 1486, de Botticelli.....	39

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento
LAIIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93/94 – 96
SDR	Sequência Discursiva de Referência
USP-RP	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA	19
2.1 Alguns conceitos e definições	19
2.2 (Im)possibilidade(s) de sujeito(s)	21
2.3 Efeito(s) de sentido(s).....	26
2.4 Condições de produção.....	27
2.5 Memória	31
2.6 Palavras: linguagem e discurso	34
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	39
3.1 Um breve panorama da história da Formação Docente.....	43
3.2 Processos formativos na profissão docente: Identidade(s) atravessada(s)	48
3.3 O professor no cenário.....	57
3.4 Vozes que atuam e ecos que ressoam.....	63
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	69
4.1 Sobre os sujeitos	70
4.2 Sobre a constituição do <i>corpus</i>	70
5 ANÁLISE DO DISCURSO DE SUJEITOS PROFESSORES: MEMÓRIAS, DIZERES E FAZERES.....	77
6 CONSIDERAÇÕES	139
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE.....	152
ANEXO.....	153

APRESENTAÇÃO



Figura 1 – “A rendeira”, 1664, de Vermeer de Delft

Essa imagem me remete às questões relacionadas ao ofício, à profissão, e me leva a pensar no ofício da rendeira que tece todos os dias belezas que se unem em desenhos diversos pelos/nos fios do entrelaçamento do seu saber-fazer, revelando formas diferentes a cada trabalho.

Vermeer (1632 – 1675) pintou essa obra num espaço social em que a tarefa feminina era feita com as mãos, num ir e vir de movimentos manuais de um sujeito que, ao mesmo tempo que elabora o seu fazer, pode divagar em seus pensamentos, desejos e anseios, passeando com fios pelos “nós” dos outros-lugares.

Essa mulher retratada pode estar refletindo, (re)lembrando, ou simplesmente sendo, mas ali no espaço do seu fazer está imersa no que lhe coube, está presente em seu ofício, e está alheia aos outros sentidos, num paradoxo entre a ousadia do desenho e a repetição dos movimentos com as mãos. O silêncio dessa pintura fala, está repleto de sentidos, está emaranhado em gestos de interpretação de (des)ordem, de tempos, de histórias, de saberes e fazeres.

A rendeira em seu ofício assina seu trabalho com as mãos e com o olhar, desvela-se e compõe-se no labirinto de fios, movendo-os entre a liberdade dos fios soltos e pressão

amarrada aos “nós”, por uma rede de instantes entre o ir e o vir da sua jornada cotidiana e do seu trabalho.

Os fios costurados se revelam pelas mãos da rendeira, trazendo as cores entrelaçadas entre o silêncio e as ideias, os movimentos e a atenção, entre o passado e o presente, o sonho e a realidade, o desejo e a vontade, num desenho que se revela como novidade.

No instante de seu ofício, a rendeira se debruça sobre seu próprio corpo e, em cima do seu saber e fazer, equilibra-se entre a ânsia e a inquietude, colocando sua mão a funcionar e executando os comandos motores entre/pelos fios, amarrando-os sutilmente, mas com precisão.

Na trama das linhas minuciosas e delicadas, há técnica, há criatividade e há possibilidades. A partir dessa bela imagem e dessa analogia sobre as rendeiras, teço nestas linhas a minha trajetória, num desenho único, porém, repleto de sentidos e nós trazidos pelas vozes e ecos daqueles que me compõem no meu percurso de ser professora e no meu ofício de ser sujeito-ideológico e, ao mesmo tempo, singular.

Por isso, neste primeiro momento, apresento-me na primeira pessoa do singular, uma vez que não há como me ausentar enquanto sujeito da linguagem e, ao escrever, (re)vivo todo o meu processo profissional educacional, revelando entre os fios da escrita algumas conquistas, inquietações, desejos e anseios.

Aqui, há um sujeito em construção, em (trans)formação, há descobertas, há competências, há uma mulher que se veste de professora, de coordenadora e de aluna de pós-graduação, há a filha, a neta e a esposa, há uma pesquisadora inquieta, atenta, que se debruça em práticas para pensar e vislumbrar outros, velhos e novos aportes teóricos das condições cotidianas.

1 INTRODUÇÃO

Nessa rememoração do meu percurso acadêmico, pensei então em “escovar” (Manoel de Barros) as palavras dos sujeitos-professores. Quero ler os clamores que habitam em cada professor, aqueles clamores que os constituem enquanto sujeitos da profissão, uma vez que o discurso é um observatório da relação entre língua e ideologia.

Essa inquietação em relação à formação do professor, enquanto sujeito da profissão, ganhou novos fios e corpo ainda na faculdade de pedagogia, estendeu-se pelo curso de Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP/Univesp), pelas práticas de minha profissão, enquanto professora, coordenadora pedagógica e capacitadora educacional na região de Ribeirão Preto.

Contudo foi no/com o grupo de Estudos GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento) – USP/RP, coordenado pela Prof^a. Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini, que tive contato ainda maior com o estofo teórico da Análise de Discurso Francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux, dentro de uma perspectiva que propõe o discurso enquanto instrumento de análise, possibilitando a mim pensar o discurso não como algo fechado em si, único e sem possibilidades, mas como “efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990).

Entendi, também, que as palavras são carregadas de formas, ideologias e corpo. Dessa maneira, acredito que as palavras ecoam nas vozes dos professores e se amarram como os “nós” da rendeira. No intuito de esgar algumas das posições-sujeito ocupadas por esses profissionais da educação, um dos objetivos foi observar o sujeito-professor em sua função enquanto profissional, ouvir através de seus dizeres as marcas das práticas, pelo/no funcionamento da língua no qual as evidências sócio-históricas são atravessadas e costuradas pela materialidade linguística.

Por isso, nesse processo de identidade, atrelado à identificação, essas problemáticas são sempre atuais e envolvem o sujeito-professor, além de não poderem ser pensadas isoladas, sem que consideremos as histórias, as memórias discursivas que atuam e interferem em suas práticas e ações educacionais. O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Dessa forma, os espaços que compõem o professor são compostos por essa pessoa enquanto sujeito, esses espaços se integram, interagem e se completam, evidenciando as marcas dessas interações.

Diante dessas interações, no processo de escolarização e na troca feita dentro do espaço da sala de aula, junto ao sujeito-professor, houve possibilidades de observar os efeitos de sentidos nos sujeitos, e tais processos nos deram a oportunidade de refletirmos: como e em

que circunstância o sujeito educador escolheu sua profissão professor? De que maneira sua formação o determina? Como é tecida a rede interdiscursiva dos efeitos sobre ser e estar professor (em suas representações, funções e particularidades), quando observamos a inscrição da historicidade, da memória e da ideologia? Como a referida sala de aula, se compõe enquanto cenário de aprendizado e conhecimento, e como tais sentidos são atualizados pelos sujeitos-professores? Qual a identidade desse professor?

Para Assolini (2011) a formação dos sujeitos-professores é fundamental porque a profissão/educador é uma prática social que intervém na realidade. Assim sendo, o intuito aqui foi o de buscar conhecer como se deram os processos formativos de alguns sujeitos-professores e como tais processos repercutiram em suas práticas pedagógicas escolares atuais, em salas de aula do ensino fundamental, bem como em suas identidades profissionais. Neste trabalho, evocamos os sujeitos professores da rede pública municipal do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto, SP.

Diante de tais questionamentos e inquietações, sentimos então a necessidade de nos valermos do lugar acadêmico, onde a posição de sujeito-pesquisador nos dará a oportunidade de refletirmos sobre o professor, sobre suas práticas e também sobre as vozes que o constituem.

A partir de agora utilizarei o termo “nós” no duplo sentido: nós como vários eu-outros e outros-eus, que entram na constituição do sujeito; e nós no sentido de ruptura, de amarra, de nó, cujas acepções, conforme dicionário Aurélio, podem ser: a) entrelaçamento feito na extremidade ou no meio de uma ou duas cordas, linhas ou fios, a fim de encurtá-los, marcá-los ou uni-los; b) articulação das falanges dos dedos; c) ligação, união, vínculo; d) embaraço, estorvo, empecilho; sempre observando os pontos de deriva e deslocamentos que revelam ou escodem os sujeitos-professores.

Assim, escutar cada uma das respostas dos professores, teremos indícios dos contextos que os constituíram. Aqui iremos nos valer não apenas da posição de professora e coordenadora, mas teremos o desafio de uma situação motivadora de um outro posicionamento, ocupando, então, o lugar de sujeito-pesquisador, reflexivo sobre/a partir das práticas pedagógicas e com o intuito de (trans)formar a realidade que nos permeia.

Abordar a temática formação de professores, como objeto de reflexão, nos fez pensar a sociedade atual e contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessária mediação entre teoria e prática na sala de aula. Esse assunto é considerado por muitos autores (ASSOLINI, 2003, 2011, 2013; MATOS 2013; NÓVOA, 1995; PIMENTA 2005, 2007; TARDIF, 2002,

2008). Para esses autores, a identidade pode ser polêmica, contraditória e produto de uma política de interesses.

Compreendemos, portanto, a necessidade de investigar como o processo de formação do sujeito-professor se deu e como se efetiva no contexto específico da sala de aula, uma vez que a formação desse profissional irá atingir diretamente ou não a vida dos alunos e é tida como alicerce para a efetivação docente. Nessa perspectiva, Pimenta (2007, p.44) afirma que

[...] a produção dentro da formação é indicativa de possibilidades, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito da ação (que diz dos sujeitos) do conceito da prática (que diz das instituições).

A formação do professor também é favorecida pelas/nas vivências. Tardif (2002) coloca que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, visto que são constituídos pela integração de saberes profissionais, disciplinares e da experiência.

Então, o professor em suas vivências (res)significa alguns percursos, e adequa-se a instituição, nesse paradoxo entre a identidade coletiva e a identidade pessoal numa perspectiva em que a alteridade é marcada na/pela subjetividade.

Assim, pensar na formação do sujeito-professor hoje é entender esse como produtor de conhecimento, ao mesmo tempo que consome ideologias, historicidade e conceitos institucionais prontos e delimitados. Essas reflexões trazem o paradoxo sobre aceitar e/ou participar dos processos sociais escolares. Nessas incitações contínuas que são colocadas ao sujeito professor, em relação à sua formação, será que houve ou há possibilidades de escolhas, de reflexões, ou apenas a imposição de ideias, teorias e conceitos que levam esse sujeito à passividade e à anulação de sua vontade e desejos? Será que, ao longo de sua formação, esse sujeito foi valorizado? Em algum momento esse profissional foi trazido a usar e desenvolver a criatividade, a imaginação, aflorando seus processos de subjetivação, trazendo sua capacidade de refletir em relação a si e em relação às suas experiências?

Em vários momentos da prática docente, ao aceitar uma situação imposta, anula-se a sua própria vontade/desejo. Esses embates originaram, então, alguns outros questionamentos a respeito da presença da identidade do professor na sala aula: quais são as divergências entre o falar e o fazer pedagógico? Que pessoas foram essenciais como mestres na vida desses professores? Quais conhecimentos os norteiam? Que fronteiras eles ultrapassaram e que caminho percorreram? Que vozes ouviram e qual é a identidade de cada um?

Pensar a identidade do sujeito-professor não se reduz à questão da etimologia da palavra que vem do latim *idem*, igual a mesmo, idêntico, mas, em uma perspectiva ampla compreendê-la como identidade construída e constituída pela fragmentação, descontinuidade e diferença, um sujeito-professor em sua subjetividade, cindido, dividido e atravessado pelo (in)consciente.

Por isso, trataremos identidade(s) numa perspectiva de identificações, flagrando no discurso pontos de recusa ou aproximações das vozes que se entrecruzam, se confundem nos emaranhados provenientes de inúmeras aproximações e experiências que se amarram entre uns e outros individual, social e profissionalmente.

Seis são as partes que compõem este trabalho: a primeira intitulada “Introdução”, a segunda “A Análise de Discurso de Matriz Francesa”, a terceira “A Formação de Professores e a Questão da Identidade Profissional”, a quarta “Metodologia e Análise de Dados”, a quinta “Análise do discurso dos Sujeitos Professores: Memórias, dizeres e fazeres”, e a sexta “Considerações”.

Temos a expectativa que a leitura e análise desse trabalho científico possa ser prazerosa, inquietante e produtiva.

2 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA

2.1 Alguns conceitos e definições

O método da pesquisa científica não é outra coisa do que a elaboração consciente e organizada dos diversos procedimentos que nos orientam para realizar o ato reflexivo, isto é, a operação discursiva de nossa mente (Franz Victor Rudio)

Sendo o método de pesquisa uma operação (r)elaborada e (re)organizada, trabalharemos aqui como as rendeiras, a fim de amarrar os fios teóricos dos ecos que ressoam em nossa mente como operação discursiva. Os fundamentos teóricos-metodológicos de pesquisa escolhido, para entrelaçar esse trabalho, foi a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) com Michel Pêcheux (1990, 1995) e Orlandi ([1999]2005), dialogamos também com Foucault (2000), Authier–Revuz (1990) e Coracini (1999, 2003).

A Análise de Discurso de matriz francesa iniciou seu percurso em 1969, quando o filósofo francês Michel Pêcheux publicou a obra intitulada *Análise Automática do Discurso*, e foi nesse mesmo ano que se deu oficialmente o nascimento dessa teoria como disciplina na universidade.

Os anos 60 foram um período de (re)formulações teóricas, então, enquanto uma disciplina de entremeio, a AD se estabeleceu numa conjuntura epistemológica que até hoje subverte o efeito estruturalista, até então apresentado na linguística. Essa disciplina propôs pensarmos a linguística a partir da sua relação com a ideologia enquanto um conjunto sócio-histórico, que se constitui na/pela linguagem, e é afetado pelos processos, promovendo gestos de interpretação advindos de lugares teóricos distintos (Filosofia/Sociologia, Linguística e Psicanálise) que se distinguem ao mesmo tempo em que se completam diante desse quadro epistemológico.

Então, nesse trajeto teórico-metodológico, a AD surgiu no cenário da intelectualidade francesa, e se contrapôs aos ideais conteudistas que tratam apenas de técnicas de comunicação, tratam a gramática em sua estrutura, projetam uma realidade extradiscursiva estável, tendo como um de seus precursores Ferdinand Saussure. Sendo assim, Pêcheux foi

contrário ao formalismo, ao que pudesse estagnar ou esterilizar a língua, ou que apagasse o sujeito.

Essa teoria instaurou novos gestos de leitura, marcando o sujeito (psicanálise), a história (marxismo) e a linguagem (linguística) pelos nós dos fios discursivos, afirmando que o sujeito não é fonte do seu dizer e o sentido se faz nas e pela rede de memória sócio-histórica.

A proposta de Pêcheux partiu da articulação de três regiões do saber: o *materialismo histórico*, para um entendimento de como se efetivam os processos sociais e as transformações das formações sociais, da *linguística*, enquanto lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem, e a teoria do *discurso*, para uma compreensão histórico-processual da linguagem e dos sentidos.

Assim, a AD nos permite investigar o discurso e trabalhar em busca dos processos de sentido dentro de suas determinações histórico-sociais, entendendo a linguagem enquanto produção social, permeada e envolta pela exterioridade constitutiva.

Nosso objetivo, aqui neste capítulo, é apresentar alguns dos principais conceitos e definições da AD que são de fundamental importância para nossa discussão, e dão sustentação para as análises dos *corpora*. Não temos, portanto, a pretensão de exaurir ou esgotar a AD, aliás, nem poderíamos, pois, em se tratando de estudos sobre a linguagem, as questões estão sempre em aberto, bem como sempre haverá maneiras de apresentar essa disciplina a partir de perspectivas outras, de acordo com a posição sujeito.

Dentro dessa perspectiva sócio-histórica de 1969 (com o nascimento da AD) e 1983 (como o ano do falecimento de Pêcheux), encontramos os deslocamentos e o entremeio da psicanálise lacaniana, que também ocupa lugar importante, e traz reflexões em torno do sujeito e da relação entre inconsciente e ideologia, assim mesmo sabendo que o sujeito é marcado por diferentes modos, tanto pela AD quanto pela psicanálise lacaniana, puxaremos fios teóricos entre ambas as teorias para retratarmos as questões relacionadas ao sujeito, discurso, condições de produção e memória, envoltas pelos processos histórico-sociais e ideológicos.

2.2 (Im)possibilidade(s) de sujeito(s)

A noção de sujeito, na perspectiva da AD, se entrelaçará com outras formações discursivas, pois traremos possibilidades e gestos interpretativos sobre o sujeito-professor.

Começamos mostrando a diferença entre a definição apontada em dicionários gramaticais e a AD, uma vez que, para a teoria linguística gramatical, o sujeito é classificável entre sujeito oculto, composto, simples, (in)determinado e zero, assim “[...] o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz” (ORLANDI, 2005, p.50), já na AD, Pêcheux (1995) traz o sujeito do discurso, do percurso, do movimento, da condição de produção e afetado sócio-historicamente. Um sujeito que não controla os sentidos como um todo, pois eles podem sempre vir a serem outros na relação com o(s) outro(s), nas variações do tempo e do espaço em que ocorrem as enunciações.

O sujeito do discurso é o mesmo da linguagem, assim, em/a cada posição-discursiva, esse sujeito se movimenta e marca uma outra posição, é então nesse percurso que acontece o dizer e o correr por entre a(s) língua(s). Dessa maneira, esse sujeito é dividido pela/na linguagem, interpelado pela ideologia, descentrado, trazido pela história e amarrado no discurso. Para Leandro-Ferreira (2005, p.2)

[...] a categoria de sujeito procede da filosofia e ganha com Lacan um estatuto próprio ao ser introduzida com destaque no campo psicanalítico. É sempre bom lembrar, contudo, que Freud, ainda que não a nomeasse diretamente, já tratara em textos iniciais, do que seria o essencial em matéria de inconsciente. A concepção de sujeito, formulada por Lacan, como um sujeito descentrado, efeito do significante que remete para um outro significante, encontra eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da análise do discurso. E, Pêcheux não fica surdo a essa voz, muito pelo contrário.

Então, numa costura de vozes e teoria, trazemos, para entrelaçar a teoria da AD, a psicanálise lacaniana, que partilha de um “sujeito psicanalítico, isto é, atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas na, pontualmente, linguagem, lá onde se percebem os lapsos, atos falhos” (CORACINI, 1995, p.11).

Dessa maneira, temos um sujeito cindido e subjetivo entre a dualidade da determinação e da liberdade, pois,

[...] a filosofia e as ciências humanas viviam sobre uma concepção muito tradicional do sujeito humano, e que não bastava dizer, ora com uns, que o sujeito era radicalmente livre e, ora com outros, que ele era determinado por condições sociais. Nós descobrimos que era preciso procurar libertar tudo o que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’ (*je*). O sujeito: uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar (FOUCAULT, 2002, p.329-330).

Nessa constituição proposta por Foucault, há estratégias de formação em que o homem passa de indivíduo de categorização a sujeito discursivo; e nessa perspectiva Pêcheux (1997, p.163) marca que “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”, e esquecimento, nesse percurso, vai no sentido do acobertamento daquilo que causa no próprio interior de seu efeito, e não no sentido de algo que se tenha sabido um dia e se tenha esquecido. Para o fundador da AD, o sujeito é constituído de dois esquecimentos, o número 1 que se centra no fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997, p.173), ou seja, ele não tem como ser a fonte de seu dizer, apesar de precisar dessa ilusão para enunciar. Enquanto que o esquecimento número 2 é aquele que promove a ilusão de que o sujeito consegue escolher as palavras mais adequadas para se expressar, colar seu pensamento com clareza, imprimir literalidade de sentidos aos enunciados e controlar os sentidos.

Ainda nas costuras teóricas sobre o sujeito, Foucault (2000, p.349-350) afirma ser o sujeito constituído nas/pelas experiências e através das práticas, sendo na posição das experiências que esse sujeito traz as formas constituídas historicamente, através das suas complexas relações consigo mesmo, com os outros e com a verdade.

Esse autor mobiliza os mecanismos de objetivação e subjetivação, em que a objetivação, enquanto mecanismo, tende a fazer do sujeito um objeto, e refere-se aos processos disciplinares que tendem a tornar o homem dócil politicamente e útil economicamente; já a subjetivação refere-se aos processos que fazem com que o homem em nossa sociedade fique sujeito e preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua.

Diante de tais perspectivas, observamos, então que há constituições sobre o sujeito, sendo esse, também sujeito do conhecimento, ou seja, produzido nas/pelas relações de poder, dentro de uma conjunção de estratégias de poder institucional. Dessa maneira, ao concebermos as relações de poder, concebemos também a instabilidade nas posições do exercício do poder, como forma de resistência, em que a qualquer momento uma ideia pode ser contestada, substituída e mudada, uma relação social pode ser modificada, um outro

espaço pode ser criado e normas podem ser (re)estabelecidas, diante das considerações do sujeito e das possibilidades histórico-sociais.

Compreendemos, a partir das filiações teóricas trazidas sobre o sujeito, que sentido e sujeito são constitutivos e constituídos do/no dizer. Então, o sentido é uma posição sustentada pelo sujeito, e o sujeito é afetado por Formações Discursivas (FD) que o interpelam em espaços ideológicos e marcam a posição ocupada por esse sujeito nas suas relações de poder, saber e dizer.

Orlandi (1996, p.188) ainda afirma que

[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação.

O sujeito então ocupa uma posição discursiva, é interpelado pela ideologia, produzindo o seu dizer de acordo com as circunstâncias sócio-históricas que os afetam e afetam seus discursos. Trazemos para reflexão a noção de assujeitamento como

[...] um movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao livremente submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia. Para Althusser, os indivíduos vivem na ideologia, não havendo, portanto, uma separação entre a existência da ideologia e a interpelação do sujeito por ela, o que ocorre é um movimento de dupla constituição: se o sujeito só se constitui através do assujeitamento e é pelo sujeito que a ideologia torna-se possível já que, ao entendê-la como prática significante, concebe-se a ideologia como a relação entre sujeito, língua e história na produção dos sentidos (ORLANDI, [1999]2005, p.34).

Há então, no movimento de assujeitamento à interpelação ideológica sobre o sujeito, essa interpretação o submete a condições de produção explicitadas posteriormente, mas que no momento do assujeitamento traz ao sujeito a ilusão de autonomia, na escolha de suas palavras e de seu dizer.

Entende-se, então, que antes mesmo que o sujeito possa dizer ele é dito, ele é falado pela/na história, pois foi inserido na linguagem e está suscetível aos dispositivos estruturais da mesma, não sendo um sujeito homogêneo e estável, mas composto de faltas, falhas, chistes, dispersões e contradições.

Ao tecer tais costuras teóricas, compreendemos que é nos movimentos de constituição da língua, da história e da ideologia que o sujeito do discurso se (re)faz entre a linguagem e seus processos momentâneos e históricos. Sujeito esse que não é totalmente livre, nem totalmente determinado, mas constituído a partir de suas relações de poder, a saber e com os outros, não sendo esse a fonte única e original de seu dizer, ou seja, um sujeito que não está pronto, nem acabado, mas é afetado por determinadas práticas discursivas, que lhe dão *ilusões* de autonomia.

Sendo também esse sujeito heterogêneo, sua autonomia é uma *ilusão* como já dissemos anteriormente (ilusões/esquecimentos 1 e 2), uma vez que lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que seu dizer causa, já que as suas palavras são atravessadas pelo outro. Segundo Authier-Revuz (1990, p.27) “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”.

Então, enquanto posição-sujeito há um imaginário, representado pelos lugares ocupados pelo sujeito dentro da estrutura social, e marca o que esse sujeito irá dizer, sendo o posicionamento uma representação do processo discursivo dado ou não. Dessa maneira, chamamos de posições-sujeito-discursivas uma vez que a cada papel desempenhado o sujeito se relaciona de maneira diferente com as determinadas formações sociais, políticas, históricas e ideológicas às quais se insere, podendo inscrever-se.

Ao se tornar sujeito pela interpelação ideológica e pela inserção simbólica da formação imaginária, o sujeito tem sua forma individual(izada) concreta, através das relações materializadas institucionalmente que especificam a forma histórica do indivíduo, possibilitando a esse repetição, resistência e evasão de sentidos.

Mais do que o sujeito, interessam-nos a posição-sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras, assim, os processos discursivos vão se desenvolver no/pelo sujeito, mas não têm origem nesse sujeito, mas, sim, na relação ativa da Formação Discursiva (FD), em que o sujeito além de determinado, também determina sua prática discursiva, havendo na constituição de suas práticas discursivas incompletudes, pois, enquanto uma posição, esse sujeito se (res)significa e se (re)produz a partir da história em que foi inserido.

A FD é manifestada no discurso em uma situação de enunciação específica, mas determinada pela formação ideológica. A FD regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, aquilo que não pode e nem deve ser dito (COURTINE, [1981] 2009), assim ela é a matriz de sentidos regulados.

Ainda sobre a FD, a mesma é definida a partir de seu interdiscurso, e se dá entre formações discursivas diversas e distintas, podendo ser (re)definidas as formações discursivas pelas/nas relações de conflitos e/ou alianças.

A noção de FD deriva do conceito foucaultiano (FOUCAULT, 1993) que afirma que é na redefinição de um certo número de enunciados que ocorrerá a regularidade e aí, sim, teremos uma formação discursiva, mas para a AD esse conceito vem reformulado e associado à noção de Formação Imaginária (FI), inserida no materialismo histórico.

Sobre a FI destacamos a afirmação de Pêcheux (1995) de que tais formações são resultantes de processos discursivos anteriores que se manifestam no discurso, através da antecipação, das relações de força e sentido. Então, na antecipação, o sujeito-emissor projeta uma representação imaginária sobre o sujeito-receptor e, a partir dessa antecipação, se estabelecem as estratégias discursivas, determinando as relações de força e de sentidos do discurso.

O discurso aqui se relaciona com outros discursos de um já-lá, e o que ocorre é um jogo de imagens do sujeito consigo mesmo, com o outro e com os lugares que ambos ocupam na formação social. Assim, as FIs são mecanismos de funcionamento do discurso e se (re)fazem nas/pelas imagens resultantes das projeções de cada sujeito.

Nas/pelas concepções tecidas e trazidas até então, entendemos que há um sujeito que não é concebido por sua existência empírica, mas que é capturado ideologicamente, é uma posição discursiva que se (re)faz nos jogos de poder, atravessados pelo inconsciente e pela sua constante relação com a linguagem.

Como se vê, a AD, ao construir a categoria teórica do sujeito, o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade latente. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-lacaniano; tampouco é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que faz a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui.

A AD propôs um caráter revolucionário em relação ao modo como era/é abordado o papel da linguagem; assim, distante do aspecto meramente formal e categorizador atribuído à linguagem, por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem, essa linguagem é tida na/pela ótica discursiva, ganhando um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e distinguindo-se, também, da condição que lhe confere a psicanálise.

2.3 Efeito(s) de sentido(s)

Os conceitos de sujeito e sentido para a AD não podem ser pensados separadamente, pois, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se dão independentemente do sujeito, ao significar, nós nos significamos (ORLANDI, 1998). Assim, sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, e é nisso que se consistem os processos de identificação.

A noção de sentido é referida no âmbito da teoria discursiva e apresenta-se na relação determinada do sujeito com a história, e imprime marcas das subjetivações entre a língua, linguagem e exterioridade.

O sentido apresenta seu processo de constituição como amarrado à historicidade e vinculado à rede de memória, numa possibilidade em que o sujeito e o sentido nunca são individuais, porém, são processos de produção que desvendam a historicidade contida na linguagem.

A ideologia é um elemento determinante do sentido, que está presente no interior do discurso, sendo essa constitutiva da prática discursiva, manifestada de maneira (in)consciente pela linguagem.

Para entendermos o modo de funcionamento da constituição mútua de sujeito e sentido há de se observar como ambos se constituem, como são formulados e se formulam, além de compreender como circulam. Nessa perspectiva, Pêcheux (1990) nos faz pensar que todo enunciado é constituído por pontos de deriva, dessa maneira, podem deslizar e produzir diferentes sentidos para diferentes situações e sujeitos, mesmo porquê os sentidos não são os mesmos para sujeitos diferentes, e há sempre, nessa relação, processos culturais, sociais e individuais, em que os sujeitos regidos pela diferença, divisão e até mesmo dispersão interpretam e/ou apenas se posicionam.

Pensar a determinação histórica do sentido e do sujeito, faz com que ambos não sejam entendidos como naturais e nem transparentes, mas que sejam compreendidos em suas contradições, pois a teoria do discurso, bem como a materialidade do sentido, procura dar conta das ilusões (1 e 2) necessárias ao sujeito, enquanto fonte de seu dizer.

Assim, o sentido da palavra, da expressão, da preposição não existe em si, mas é constituído em relação às condições de produção dos enunciados. Dentro dessa perspectiva o sentido não é acabado, é sempre um vir-a-ser, uma vez que é resultado de possível

transparência da língua que está em constante movimento sócio-histórico-ideológico, por isso trazemos as questões relacionadas aos efeitos de sentidos.

Em relação ao discurso, há a construção de um dispositivo da interpretação “esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro modo, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2005, p.59). Dessa maneira, a interpretação é um gesto do sujeito carregado de ideologia, que traz em evidência uma realidade produzida pelas relações entre sujeito, língua e história, e que resulta em diferentes formações discursivas.

O sentido é, então, uma relação determinada pelo sujeito, afetada pela língua, na sua relação história e linguagem, pois, para que haja sentido, é preciso que a língua, enquanto sistema sintático, se manifeste pelo equívoco, pelas fal(h)as, inscrevendo-se na história por seus efeitos.

O sentido, enquanto efeito, nunca é o sentido de uma palavra/enunciado, mas nasce de uma relação em que uma determinada formulação está ligada a outras formulações anteriores. Ou melhor, à memória discursiva que será tecida teoricamente, *a posteriori*.

Através do discurso, podemos compreender o sentido como um material simbólico que produz sentidos e entendermos como o sujeito se constitui, lembrando que, para Pêcheux (1975), o sentido é sempre palavra, expressão e/ou preposição por outra(s) palavra(s), outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência metafórica que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido.

2.4 Condições de produção

Outro princípio fundamental para a AD está na relação entre linguagem e exterioridade, e é a partir dessa relação que podemos compreender a relação entre sujeitos, situação e contexto sócio-histórico-ideológico, espaço em que aparecem as condições de produção que se constituem e dão sentido(s) à sequência verbal produzida (PÊCHEUX, 1995).

Sendo assim, as condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e são agrupadas em sentido estrito pelas/nas circunstâncias de enunciação e, em sentido amplo, pelos/nos contextos sócio-histórico-ideológicos, sendo assim responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, constituindo o(s) sentido(s).

Segundo Assolini (2003, p.13),

[...] as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, além da memória, que também faz parte da produção do discurso. Quando as condições de produção não são levadas em consideração, a análise não se mostra capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória, em que a contradição entre as várias formações discursivas que ali se cruzam fica apagada.

Considerando o trabalho da AD com o sujeito, a materialidade discursiva, a posição-sujeito, a condição de produção e o sentido, compreendemos que os processos de constituição mútua em que o sujeito é interpelado pela ideologia, o que significa dizer que há o efeito ideológico de um sentido, tido como natural para o sujeito em uma determinada posição, o que faz parecer confiável o seu dizer e fiéis as suas palavras, criando efeito(s) de correspondência(s) entre a linguagem e mundo, posições essas determinadas por Pêcheux como “esquecimentos” 1 e 2.

Os indivíduos, que na AD são concebidos como sujeitos nem produzem e nem controlam os códigos e as convenções, pois são sujeitos interpelados e, muitas vezes, estão rigidamente envolvidos na existência da convenção social. Nesse processo, e nesse movimento de interpelação, o sujeito ocupa um espaço pré-determinado numa posição já posta, mas que, enquanto sujeito, pode se movimentar e vir a ocupar outros lugares e outras posições a cada situação sócio-histórica.

É nesse percurso que Pêcheux (1998, p.163) afirma:

[...] o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina, e que “o termo esquecimento não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda de memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito.

Dessa forma, o sujeito tem a ilusão de que ele é a fonte/origem do que ele diz, diante desse *esquecimento/ilusão número um*, chamado também de esquecimento ideológico, o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva, há um ocultamento de natureza inconsciente e ideológica. É através desse esquecimento que o sujeito “recusa” essa e não outra sequência verbal, para que se

obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador de seu discurso, enquanto na verdade ele apenas retoma sentidos pré-existentes de um já-lá.

Já no *esquecimento/ilusão número dois*, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que ele diz/enuncia é idêntico àquilo que ele pensa, uma vez que, ao dizer, ele vai formando, em seu pensamento, famílias parafrásticas, com outras formas de dizer, mas que ele não usou. Isso dá ao sujeito a impressão da realidade do seu pensamento, e esse sujeito não dá conta de que a escolha das suas palavras já implica numa determinada inscrição dentro da tríade língua, história e ideologia, o que Pêcheux (1990) chama de *ocultamento linguístico*.

Assim, diante tais esquecimentos, Pêcheux (1990, p.171) situa os efeitos constitutivos da subjetividade na língua, em que “uma formação discursiva é constituída e margeada pelo que lhe é exterior, logo, por aquilo que aí é estritamente não formulável”.

Entretanto, a ilusão de ser a fonte de seu dizer e do sentido como único, se desfaz se levarmos em consideração o fato de que, para ter sentido, qualquer sequência deva pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada.

As formações ideológicas (...) comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida onde elas determinam a significação que tomam essas palavras: as palavras mudam de sentido conforme as posições ocupadas por aqueles que a empregam; se pode precisar agora: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma formação discursiva a outra (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p.102-103).

A ideologia acaba por produzir o efeito de evidência e de unidade, sustentando sobre o já-dito sentidos institucionalizados, tidos como “naturais”, em que construída a ideologia e empregada em posição discursiva determinada. A ideologia é tida como um dos elementos que determinam o sentido que se faz presente no discurso, mas que, ao mesmo tempo se reflete na/pela exterioridade. Enquanto posição no discurso (PÊCHEUX, [1969]1990), o sujeito é oriundo em suas relações seja no funcionamento da língua com a história ou na constituição do inconsciente sobre/na ideologia.

O caráter da ideologia dissimula sua própria existência através da criação de um tecido de evidências subjetivas. E, para esse aspecto de subjetivação, trazemos uma dimensão que envolve a subjetividade do inconsciente pelos fios da psicanálise.

Dessa maneira, a ideologia aqui é tomada como a “prática significante” que “aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2003, p.48).

Compreender então que a ideologia é parte constitutiva do discurso em prática, nos permite, entender algumas das relações entre sujeito e linguagem, e observar como se dão nos/pelos processos de identificação, determinadas formações discursivas que dominam/capturam o sujeito, através dos efeitos ideológicos. E a cada posição ocupada é sabido também que o que existe são “os efeitos de evidências que ela produz... evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, “[...] aquilo que chamaremos o caráter material do sentido, das palavras e dos enunciados [...]” (PÊCHEUX, 1990, p.160-161).

Sendo o sujeito do discurso (res)significado pela e na história, é pois, pela “ideologia que se torna possível a relação palavra/coisa”, assim, a ideologia reúne sujeito, sentido e os significa no discurso. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2005, p.47), dessa maneira, há uma relação necessária entre linguagem e mundo, num efeito imaginário de um sobre o outro, é nesse espaço que se instala a discursividade, pois há inscrição de efeitos linguísticos materiais presentes na história.

Podemos exemplificar esses efeitos linguísticos materiais quando afirmamos que, ao nascer o sujeito, entra nesses processos discursivos históricos, sociais, ideológicos, que já estão em movimento, assim tais processos não nascem nesse sujeito que acabou de aparecer, demonstrando dessa maneira que “não há singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam” (ORLANDI, 2005, p.35), então podemos afirmar que os “esquecimentos” ou “ilusões” são estruturantes para que a linguagem funcione nos/pelos sujeitos, através das produções de sentidos, dentro de um percurso de ir e vir de palavras e posições-sujeitos, em que os sentidos se movimentam, e se (res)significam.

Então é no/pelo discurso que podemos observar os movimentos de sentidos, as errâncias dos sujeitos, os lugares provisórios, as incertezas e as ancoragens dentro de um duplo jogo de memória: o da memória institucional que estabiliza e cristaliza, e o da memória constituída em que os esquecimentos 1 e 2 tornam possível o outro e o diferente (ORLANDI, 2005).

Para Pêcheux, o espaço de identificação do sujeito aos processos discursivos é afetado pela evidência e unidade, já que o sujeito “esquece” que seu dizer nasce de outros e não termina nele, então o autor afirma que o discurso expõe o “efeito do pré-construído” como modalidade discursiva da discrepância pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é “sempre-já sujeito” (PÊCHEUX, 1997, p.156).

2.5 Memória

[é necessário] aceitar se confrontar com essa memória sob a história que sulca o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos. O interesse desse heterogêneo discursivo, feito de cacos e de fragmentos, é que ele permite recuperar as condições concretas da existência das contradições através das quais a história se produz, sob a repetição das memórias estratégicas (Michel Pêcheux, O estranho espelho da Análise do Discurso, 1981)

Pêcheux (1999) nos chama a atenção ao afirmar que a AD é o espaço incerto onde a língua e a história se encontram mutuamente submetidos e submersos na/pela interpretação.

Para esse autor, a memória deve ser entendida como nos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p.43). Sendo assim, a memória é um espaço móvel, de deslocamentos, de retomadas, de conflitos, de regularização e desdobramentos. Nessa perspectiva, os implícitos residem na memória discursiva e são encontrados na forma de “regularização”, “remissões” e efeitos de paráfrase (repetível) ou polissemia (o outro, diferente).

Para nós professores, é essencial o trabalho com a memória discursiva, pois nela há possibilidades de discursos e dizeres que se (re)atualizam no momento da enunciação. Essa memória faz parte das interpretações que são da ordem do acontecimento, mas que estão na tensão com a estrutura do processo sócio-histórico, assim, a linguagem é o tecido da memória (ORLANDI, 1993), pois, o sujeito toma como suas palavras a voz anônima que se produz no interdiscurso.

Aqui buscamos relacionar memória discursiva ao Discurso Pedagógico Escolar (DPE), dessa maneira, o funcionamento discursivo coloca em ativa a memória trazendo entre o acontecimento histórico, o dispositivo singular de uma memória, que coloca em jogo “uma

crucial passagem do visível ao nomeado”. Esse percurso de movimento da memória reestabelece implícitos através dos efeitos de repetição e de regularização de sentidos já-lá, ou seja, de um retorno que se repete numa aparição instantânea entre a estrutura e o acontecimento.

Pêcheux (1999) afirma que a memória não se restitui em frases escutadas no passado, mas de julgamentos verossímeis que deslocam o sujeito a uma posição discursiva enunciativa, pois a memória suposta pelo discurso é sempre (re)construída na enunciação. Assim, a memória é tudo que deixa marcas nos tempos desjuntados que vivemos e que nos permite a todo momento reunir e emergir temporalidades passadas, presentes e por vir.

A memória discursiva seria aquilo que “face de um texto que surge como acontecimento de ler, vem (re)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 ilegível” (PÊCHEUX, 1999, p.52). Lembramos que o pré-construído é o enunciado proveniente de discursos outros, de formulações de um já-dito constituído em outras Formações Discursivas (FD).

Assim, a memória discursiva trabalha na tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre o interdiscurso e o intradiscurso. Aqui a memória é retratada como eixo vertical em que as enunciações se estratificam de tal maneira que qualquer formulação se dá pelo conjunto de formulações já feitas, que presidem nossa formulação e formam o eixo de constituição do nosso dizer. Sendo assim, essa memória ecoa dizeres marcados pelo esquecimento do já-lá, fazendo (res)soar as ilusões e/ou esquecimentos 1 e 2, como se o dizer nascesse em nós e a partir de nós.

São importantes e constitutivos da memória discursiva a polissemia e a paráfrase, sendo essa segunda um processo que retoma o já-dito e legitima o dizer produzido no interdiscurso pelos efeitos de sentidos, pois dá manutenção à memória discursiva, sendo essa responsável pela produtividade na língua. Assim, a paráfrase se (re)faz na tensão entre o mesmo e a possibilidade do diferente, porém, repete sentidos do já-lá.

Já a polissemia desloca, rompe, emerge o discurso outro trazendo o diferente, o novo da multiplicidade que se dá pelos/nos sentidos discursivos. É um processo da linguagem criativa, pois desloca as regras e se movimenta entre os sentios, a história e a própria língua. Dessa maneira, é nos processos polissêmicos que podemos observar o objeto simbólico passando por processos de (res)significação.

Sabendo que há, no discurso, a constituição da linguagem e dos dizeres em sua heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), trazemos a dinamicidade que é

atribuída à memória e está imbricada no conceito de discurso, que se (re)faz e se implica aos enunciados que se apresentam como *pontos de deriva*, e oferecem ao sujeito lugares de interpretação. Assim sendo, mobilizamos o acontecimento discursivo que instaura uma nova forma de dizer, e a cada nova posição-sujeito mobiliza a tensão que perturba a memória, e que pode desmanchar a regularização.

Uma vez que tratamos a “memória como espaço móvel”, Pêcheux propõe olharmos a variância que a caracteriza, assim como a condição de plurivocidade dos sentidos que coexistem na ilusão do homogêneo dentro do processo de produção de sentidos.

Sendo sempre já-sujeito, sabe-se que

[...] as palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1990, p.96).

Segundo o autor, o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo, mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas.

Nesse mesmo sentido, Achard (1999) acentua que se deve à estrutura do discursivo a constituição da materialidade de uma memória social, sempre (re)formulada via novas, outras ou mesmas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos.

Entende-se que é no movimento e no deslocamento que se dão e se fundamentam as noções de sujeito, e se o sujeito se movimenta, se desloca e se posiciona, a cada possibilidade suas palavras podem falar e estar sobre outras palavras, sendo esse um sujeito (des)centrado em que as identidades não são fixas e permanentes, mas se movem também. Assim, todo discurso já traz em si a definição

[...] mais ou menos precisa, de lugares ou de posições subjetivas a serem ocupados por este ou aquele indivíduo, segundo relações políticas e sociais e, portanto, ideológicas admitidas e construídas num dado momento histórico-social, num dado discurso – sempre em formação –, determinantes da(s) verdade(s) a ser(em) assumida(s) (CORACINI, 2005, p.30).

Considerando o exposto, é válido salientar que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros) e aí está a condição do famoso consenso

intersubjetivo (a evidência) de que eu e tu somos sujeitos e que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também que o sentido adquire sua unidade, pois uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece.

Pensando as concepções e teorias descritas acima temos com a AD, formas de reflexões, em que temos a tarefa de buscar os sentidos em ‘relação a’, compreendendo que a língua se inscreve na história para significar: quando se fala, mobiliza-se, pois, um saber que, no entanto, não se aprende, que vem por filiação e que nos dá a impressão de ter sempre estado lá.

Enquanto analistas trazemos gestos a partir desse dispositivo teórico, sem esquecer que determinar significa ser constitutivo e não relação causa/efeito, trabalhando com a questão da alteridade. Sendo assim, a nossa tarefa não é apenas de compreender, ou seja, é explicitar os processos de significação que trabalham no texto, na linguagem, no discurso, mas compreender, também, como a língua produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento, compreendendo como as palavras se constituem nos e pelos sentidos (e os sujeitos, em suas posições).

Cabe, portanto, a nós, na posição de analistas de discurso, distinguir a hermeneuta, desvelar os fatos resistentes que precisam ser apagados para que os sentidos se deem, tornando visível o seu modo de funcionamento. É, enfim, como destaca Pêcheux (1999), fazer com que a opacidade do texto, que aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível.

2.6 Palavras: linguagem e discurso

(...) Eu não comando as minhas palavras... as palavras me elaboram
(Manoel de Barros)

Partindo da epígrafe e da metáfora sobre comandar as palavras, ser elaborado por elas ou até mesmo elaborá-la, nos interessa ouvir a voz e os dizeres dos sujeitos-professores, compreendendo como esses foram tecidos entre os discursos coletivos, os familiares, as teorias e as concepções institucionais.

Nesse trabalho de escuta das palavras na linguagem, referimo-nos à linguagem em sua constituição sócio-histórica, portanto, aqui vamos além das questões linguísticas, pois consideraremos que, apesar do sistema linguístico ser o mesmo para todos os falantes (PÊCHEUX, 1995), levamos em consideração, o modo como cada sujeito-falante-professor coloca tal sistema em funcionamento, nas possibilidades dos mais variados discursos pelos posicionamentos diversos, ou seja, de acordo com as condições de produção em que esses sujeitos são inseridos.

Para a AD, o discurso se produz socialmente através da sua materialidade que é a língua. Então, é na prática social que há regularização do discurso, mas trabalhamos com o discurso além da regularização e da noção de fala trazida por Suassure, uma vez que entendemos que o discurso não é regular, mas, sim, disperso em sua concepção de linguagem.

A linguagem é constitutiva do processo discursivo determinado pelas condições histórico-sociais-ideológicas, ela também é ação que transforma o simbólico, que se (re)produz socialmente entre o sujeito e a exterioridade.

Pêcheux (1995) afirma que, quando se diz algo, alguém o diz de determinada posição-discursiva, ou seja, de algum lugar social, e é assim que se constitui o sentido, ou melhor o *efeito de sentido*.

A AD compreende que, no discurso, não há mensagens a serem decodificadas a partir dos dizeres, mas há *efeitos de sentido* entre interlocutores produzidos em *condições de produção* determinadas (PÊCHEUX, 1990), afirmando assim que os discursos não só são apenas da ordem da estrutura, mas também do acontecimento.

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.

O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, só tem sentido para o sujeito quando esse o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva.

Essa concepção teórica propõe tratarmos da determinação histórica dos processos de significação, marcando que o discurso é a palavra em movimento, e nessa prática de linguagem observarmos o sujeito falante, já sabendo que esse sujeito é fragmentado, disperso e incompleto, bem como traz a falta e a opacidade, num espaço em que ambas são constitutivas da linguagem, que não é finita e nem acabada, mas, sim, um sempre vir-a-ser.

Sobre o movimento dos efeitos de sentidos, Coracini (1997) afirma que todo dizer aponta para outro que o constitui, então falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva

das relações sociais; assim, postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única.

Sendo então o discurso, condição necessária para que o sujeito enuncie suas relações sociais, políticas e históricas, esse também marca a posição-sujeito e “[...] determina o que pode e deve ser dito [...]” (PÊCHEUX, 1997, p.143), repetindo o mesmo discurso e/ou deslocando-se para outras formações discursivas.

Nessa perspectiva, temos o discurso enquanto palavra em movimento, a prática da linguagem, e podemos observar o homem falando, trazendo o discurso determinante desse sujeito, que também é determinado por esse discurso, não da mesma forma que a língua, que o faz por restrições gramaticais, então é aqui que temos “um verdadeiro nó” (MALDIDIER, 2003, p.15), pois, mais do que um objeto empírico, há relações e processos que se (re)fazem entre a língua, a história e o sujeito, nunca prontos, acabados e já-determinados.

Nessa possibilidade discursiva e interpretativa, o sujeito instaura o diferente no repetível, assim, há produção de outro(s) sentido(s), de outra(s) leitura(s), de outros deslocamentos, que marcarão a heterogeneidade constitutiva do sujeito, e de seu discurso que é constitutivamente atravessado pelo discurso do(s) outros(s) e do Outro.

Ao entendermos que as linguagens são heterogêneas, portanto, são (re)constituídas e se movimentam a cada condição de produção entre a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), trazemos o sujeito-professor em seu movimento discursivo, em que esse poderá se movimentar entre o já-dito e ao se-dizer, marcando em cada posição ocupada sua materialidade discursiva. Sobre esse prisma Lagazzi (1998, p.25) coloca que

[...] o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, e na relação que estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria da história de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história desse sujeito.

Na construção e materialização das formações discursivas, o sujeito do discurso constrói seus dizeres a partir do inconsciente e da ideologia, mesmo que, muitas vezes, não se dê conta dessa captura ideológica. Sendo então sujeito ideológico, esse indivíduo já é um “já-

sujeito”, e essa possibilidade deve ser vista a partir de suas identificações processuais com a ideologia.

Diante de tais possibilidades de identificações, temos uma linguagem que enquanto discurso não se constitui em um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento; mas trazemos uma linguagem em movimento com o discurso, em interação e integração de um modo de ação social dentro de um trabalho simbólico.

Sendo, então, a linguagem uma ação que transforma, que constitui as identificações e as identidades, resta ao sujeito-falante significar e ser significado, num processo que resultará a afirmação de que a (de)composição da(s) identidade(s) também se amarra ao processo das ilusões da completude.

Há nessas (de)composições das identidades relações saber e dizer, e possibilidades de (re)conhecimentos, conflitos e (re)constituição das mesmas, que se dão na e pela ordem da linguagem que também é da ordem simbólica, sendo assim, traz fundamentos nas representações, nos valores e nas práticas sociais.

Dessa maneira, o sujeito não tem o controle das produções de sentidos proferidas em seus dizeres, podendo esse mobilizar um repetível e (re)atualizá-lo em seu discurso, (res)significando outros, novos e/ou de mesmos sentidos.

É importante ainda colocar que, para Pêcheux (1990), os sentidos se constroem na linguagem, que é, por sua vez, caracterizada em seu funcionamento pelo movimento constante de diversas formações discursivas. O autor ainda demonstra que os sentidos, assim como os sujeitos da linguagem, constroem-se nas fronteiras das formações discursivas e, portanto, estão sempre em estado de possível transferência.

Considerando o proposto por Pêcheux, compreendemos que o sentido se constrói a partir da posição do sujeito em uma dada formação discursiva, sendo essa uma posição que não é fixa e nem única, mas é marcada pela confluência de várias formações discursivas, não havendo uma relação termo-a-termo entre a linguagem, o pensamento e o mundo.

Assim, nessa relação complexa, compreendemos o porquê de o sentido não poder ser apenas um e previamente fixado, bem como a identidade que se (re)molda e se (re)identifica de acordo com as conjunturas sócio-históricas dadas.

Sendo então, pela e na interpretação que se dá além da estrutura gramatical, o atravessamento do efeito sujeito, em que os discursos estão sempre prontos a se (re)estruturarem, ora para repetirem-se ou ora para negarem-se, sendo esse um espaço de (des)encontro.

O discurso, portanto, não fica condenado à estrutura, pois a cada posição sujeito esse discurso é possibilitado de se renovar, e nessas novas (re)organizações há outras tantas estruturas que possibilitarão novos ecos e/ou outros efeitos de sentidos nos acontecimentos.

Nessa perspectiva, trazemos o discurso, que não é único e nem transparente, pelo contrário, é opaco, sendo necessário desconstruir a discursividade para enxergá-lo (GREGOLIN, 2006), e ao (des)construirmos o discurso, atravessaremos a noção de opacidade do objeto simbólico da linguagem, no intuito de escavarmos, rastreamos e encontrarmos suas regularidades (homogeneidades) e compreender seu sistema de dispersão (heterogeneidades) que se entrecruzam em continuidades e mudanças sócio-histórico-linguísticas.

Ao nos depararmos com o discurso, encontramos as relações de poder com suas lacunas, diferenças, desvios, transformações e/ou substituições, então, para compreendermos a heterogeneidade, há a necessidade de desconstruir sua aparente unidade, evidenciando as (des)continuidades, marcadas por essa noção de discurso, assim consideramos que

[...] 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 (PÊCHEUX, 1997, p.57).

Para esse autor, o dizer de um sujeito inscreve-se, sempre, por identificações, em alguma(s) formação discursiva (FD), que autoriza(m) certos discursos ao mesmo tempo, que impede outros. Entendemos, então, que ao produzir o discurso, o sujeito o faz afetado pela ideologia, e pelo inconsciente, dessa maneira seu dizer inscreve-se, sem que ele perceba, em uma FD determinada, de onde ele retira elementos a saber, que se (re)organizam no interior do seu discurso, e também (res)significam seus dizeres.

Pensando na identidade, nas identificações, lembremos que a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade. Por isso mesmo é que, para Pêcheux (1990), o sujeito não fala a partir de si mesmo, mas sim de um lugar marcado social e ideologicamente, determinado e determinador da história desse sujeito, assim, passaremos agora ao segundo capítulo que abordará a formação do sujeito-professor.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

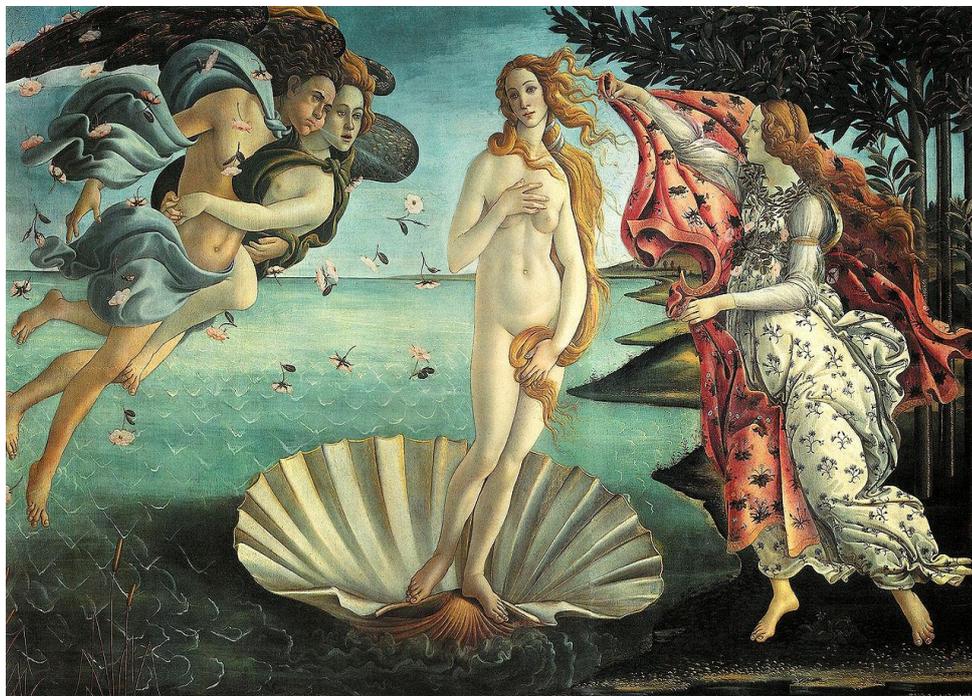


Figura 2 – “A primavera – O nascimento de Vênus”, 1486, de Botticelli

Ao contemplar a obra acima, trago sentidos sobre “o nascimento” a partir da escolha da profissão-docente, momento em que “o estudante” deixa ilusoriamente o mar de imposições escolares e institucionais para fazer sua esco(l)ha, para tomar uma decisão em relação à posição que ocupará no exercício profissional.

O sujeito nesse espaço da (de)cisão derridiana, traz o desejo, a utopia, a ilusão que se aproxima de tal escolha por admiração, por identificação ou apenas por essa ter sido a única oportunidade de seguir os estudos, acreditando ser essa uma escolha individual, numa ilusão em que vê a escola, a sala de aula como um campo fértil para o ensino-aprendizagem, mas se esquece ou apaga momentaneamente os (des)encontros que se (re)estabelecerão numa tensão entre a instituição, os professores, os alunos e a sociedade sócio-histórico-ideológica.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações entre os sujeitos, num contexto sócio-histórico-discursivo que é determinante e dominante, em que estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, muitas vezes passíveis de interpretações e (de)cisões.

Abordaremos então as questões relacionadas às formações docente, amarrando alguns fios de interpretação sobre a obra em detrimento da constituição do sujeito-professor, com suas possibilidades institucionais e profissionais.

Botticelli (1445-1510) retrata a pintura O nascimento de Vênus, onde podemos observar as marcas sócio-históricas influenciadas pelo século XV, num período em que se abordavam ideias advindas dos círculos de Lourenço de Médici, numa época em que o objetivo era conciliar as ideias clássicas às cristãs. Fazendo alusão às influências sócio-históricas e contemporâneas, remetemos às questões que permeiam a formação do sujeito-professor, marcada pelo sujeito do conhecimento, do saber, mas permeada e amarrada aos métodos, às teorias e aos conteúdos fornecidos institucionalmente, que complementam e completam o sujeito-professor no seu “nascimento profissional”.

Nesse alinhavo entre o quadro e suas pinceladas, associamos a educação e os anos escolares como constituintes do sujeito-professor, marcando as influências coletivas e institucionais acopladas às formas singularidades desse sujeito, amarrando essas ideias às questões das identificações que atravessam às identidades.

Vênus, na obra, está nua em seu nascimento, e ganha um manto bordado por flores. Ao redor da deusa são trazidos símbolos que remetem à primavera, época de novos (re)começos. A deusa encontra-se no centro, pronta a deixar sua concha, sua proteção para ocupar espaços outros.

Ao pensar que ocupará outros espaços, o sujeito-professor, ao chegar à Universidade, se sente nu, é como se espaço institucional pudesse cobri-lo com seu “manto” em regimes de verdades. O sujeito mesmo já sendo constituído por outros dizeres e fazeres escolares e singulares, traz em sua esco(l)ha uma ilusão de “liberdade” na sua (de)cisão, pois acredita que tais conhecimentos e práticas abordadas na Universidade, os levará, mesmo que utopicamente, a conseguir por si só resolver as questões da educação, da sala de aula, dos alunos e dos processos escolares.

Nesse espaço escolar configurado ainda hoje, tal sujeito vai se constituindo numa perspectiva em que o “eu” (da psicanálise lacaniana) está sempre numa relação ambígua com o “outro”, sendo esse outro trazido por uma relação conflituosa e imaginária (LACAN, 1979, p.67) que se aproxima ou não pelas identificações.

Ainda podemos observar que Vênus recebe um manto para cobrir a sua nudez, para não se expor como veio ao mundo, ela está amparada de um de seus lados por dois personagens da mitologia grega, sendo um deles o deus alado Zéfiro, que personifica o vento

num gesto de sopro, empurrando a deusa à praia, levando-a ao solo estável, e em uma outra posição está a deusa da primavera que traz esse manto como símbolo da renovação.

O professor, por sua vez, recebe um manto desde seu nascimento com as influências familiares, sociais e escolares, depois de sua escolha profissional e já na posição de sujeito-professor, esse manto vai se (re)novando e ganhando peso. Esse sujeito também recebe o sopro histórico-ideológico e institucional da estabilidade de caminhos, conceitos e práticas, num processo de constituição que se agrega a um sujeito carregado de desejos, de responsabilidades, de saberes-fazer, sempre envolto pela linguagem e pelas relações de poder, saber e dizer.

Nesses espaços constitutivos do sujeito ocorre a relação ao outro que é fundadora do próprio sujeito - “o eu nasce em referência ao tu” (LACAN, 1979, p.193) - em uma experiência de linguagem, da fala, em uma relação ao outro (mãe, pai, parentes, amigos e professores) que lhe manifesta seus desejos e demandas, permitindo que ele estruture o seu ser, pois é

[...] a identificação ao outro que, no caso normal, permite ao homem situar com precisão a sua relação imaginária e libidinal ao mundo em geral. Está aí o que lhe permite ver no seu lugar e estruturar, em função desse lugar e do seu mundo, seu ser” (LACAN, 1979, 148).

É, então, em momentos da identificação que permeiam a escolha da profissão que ocorre o “nascimento” do sujeito-professor-profissional e profissionalizante, que traz suas bagagens educacionais anteriores, mas que ali no espaço universitário que reverberam mesmo que através de tentativas obsoletas de conciliamento entre as ideias teórico-institucionais e as suas próprias vivências. Essa identificação não está atrelada a cursos de graduação ou de licenciatura, propriamente ditos.

A obra de Vênus ainda traz cores claras e suaves, referenciando a pureza, numa temática que une Vênus da mitologia com as questões do nascimento num ato cristão, marcando os símbolos cristãos através da água e da concha, relacionando-os ao batismo.

O professor em seu quadro educacional é “batizado” na sala de aula, onde marcará através de suas práticas, as teorias até então apreendidas, e trará os ecos que o constituíram enquanto sujeito-aluno ao longo do seu processo escolar acadêmico. Ali, na sala de aula, as cores oscilam entre a clareza e a escuridão, e nas cores escuras observa-se a falta de identidade(s) profissional, de um salário digno, do (des)preparo desse sujeito para lidar com

as questões subjetivas que permeiam a educação em sua prática com sujeitos diversos, singulares e heterogêneos.

Há, também, no espaço escolar cores nebulosas, que têm formas parafrásticas, repetitivas, de fórmulas prontas, estabilização e padronização de métodos, de concepções teóricas e didáticas que muitas vezes homogeneizam o ensino, acreditando ser o suporte ao sujeito-professor, estabilizando o sentido, faltando assim nesses espaços deslocamentos de sentidos, de ideias iluminadoras. Dessa maneira sempre haverá ideologicamente o viés histórico-político-cultural da “luz” institucional que transfere o sentido.

Nessa perspectiva, de transferência de sentidos o sujeito-professor entende que é capaz de trazer um tipo de conhecimento pronto ao aluno, como se num ato de transferência de conteúdo coubessem os significados e significantes de tudo aquilo que ele pode ensinar, pois, há no ato de ensinar a ilusão de que através das práticas caiba tudo aquilo que o aluno possa/precisa/deva saber.

Então, numa tensão entre a paráfrase a polissemia, esse sujeito-professor ainda vê a escola, a sala de aula, como um campo fértil para o ensino-aprendizagem que se relacionam, em (des)encontros, mas se esquece dos embates que se (res)significam entre a instituição, os professores, os alunos e a sociedade.

Aqui há um lugar ocupado pelo professor, que é um lugar definido pelo mundo simbólico: “a situação do sujeito [...] é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra” (LACAN, 1979, p.97).

Trazendo o discurso, a linguagem e a palavra sopradas pelas figuras ao lado leste de Vênus, vemos Vênus sendo colocada num espaço estável e de conduta renovadora, aqui trazemos os professores que ouvem a voz estável da instituição. Tais dizeres institucionais remetem ao sopro que se dá na formação do sujeito-professor, na(s) escola(s) e nos cursos de formação continuada, marcando uma ética profissional atravessada pelos poderes institucionalizados histórico-sócio-ideologicamente, numa rede em que se amarram os indivíduos em malhas e os deixam circular sempre em “posição de exercer este poder e de sofrer sua ação”, nessa trama em que os sujeitos são sempre “centros de transmissão” (FOUCAULT, 2000, p.28).

Assim (re)mexidos pela obra de Botticelli, amarrados pelos fios da AD e alinhavados às questões educacionais, refletiremos sobre os sujeitos-professores nos processos institucionais, nas relações de poder e saber, trazendo um breve histórico sobre a questão da formação docente, entrelaçando-a no discurso pedagógico, pelos processos formativos e pela

constituição das identidades a partir das identificações que esse sujeito faz ao longo de sua singularidade, afetada pelo espaço coletivo social ao qual ele foi e está inserido.

3.1 Um breve panorama da história da Formação Docente

Mapear as alternativas de formação do professor... especialmente o que acontecem dentro dos espaços formais, é um importante desafio... É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação. (Cunha, 2009)

A formação profissional está presente nos contextos escolares e no cenário da educação brasileira. Mapear esses espaços de formação inicial/continuada é olhar para as relações motivacionais e os significados que entrelaçam a subjetividade dos sujeitos-professores, e buscar compreender os significados que se dão nas modalidades da formação, uma vez que a(s) identidades(s) profissional(is) se dão nas/pelas formas que o sujeito-professor define a si mesmo e aos outros.

Trazemos à reflexão a questão relacionada à formação do professor, numa perspectiva histórica da (re) formulação dos cursos de formação, em que a partir dos anos oitenta os professores reivindicaram para si o direito de refletir sobre a problemática da Educação Nacional no Brasil (NEVES, 2000).

De acordo com Esteves (1995), o conjunto de mudanças sociais e educacionais ocorrido nos últimos vinte anos ocasionou impactos profundos na identidade profissional docente, tais como: o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício das docências; as mudanças em relação aos conteúdos escolares, dentre outros.

Assim, diante desse cenário de mudanças entendemos às questões que envolvem as técnicas, às políticas do trabalho pedagógico, a profissionalidade do professor e a instrumentalização/prática do seu saber-fazer, em que ainda aparecem àquele modelo que serviu de referência durante grande parte do século XX de uma proposta técnica, instrumental, institucionalmente linear e mecânica.

Percebemos que, a partir do século XXI, muitas pesquisas sobre a formação do professor, apontam a necessidade de (re)significação que envolva a prática e o exercício do

professor, numa perspectiva que possa olhar para esse sujeito-profissional em suas (trans)formações, num movimento que se entrelaça entre as possibilidades e as necessidades.

A formação docente está pautada e estabelecida na Lei Diretrizes e Bases (LDB) no 9.394/1996, assegurando direitos e deveres dos profissionais da Educação, assim, a formação do professor “tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino” (CUNHA, 2006, p.258).

Mesmo sabendo que a LDB é inerente aos conteúdos e muitas formações trazem sentidos repetidos, há de se levar em consideração as experiências profissionais docentes, seus percursos formativos e suas histórias de vida, que muitas vezes, não são trazidos à tona. Sobre essa perspectiva de se olhar os processos subjetivos do sujeito-professor Nóvoa (1995, p.119) afirma que

[...] esta é uma nova abordagem que veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Há, nesse contexto trazido, um paradigma de racionalidade técnica, e a escola era ou é tida como o lugar privilegiado de transmissão de conhecimento, ficando o professor nesse panorama como o detentor do saber, aquele sujeito autorizado e legitimado de conhecimento.

Será que ainda hoje podemos manter apenas esse paradigma técnico? Como (trans)formar sentidos já naturalizados de uma realidade sócio-histórica? Como o professor entende sua prática docente? Essas inquietações trazem o dilema entre o professor autônomo e o professor preso às técnicas, uma vez que hoje há exigências específicas de uma prática docente, de professores que trabalham com salas de aula heterogêneas, que há crescente aceleração de informações, de incertezas e de imprevisibilidades, num espaço em que o professor deve ser autônomo, reflexivo e competente. Assim, não há como ficar preso apenas a uma racionalidade técnica, que regula as ideias, é rígida, traz uma perspectiva positivista, demonstrando certeza nos fatos, que não estimula um trabalho com a imprevisibilidade, não apresenta dilemas, diversidades ou situações de conflito, ou seja, não dá para ser um professor preso às mecânicas e técnicas de regras prontas a serem apenas seguidas.

A intenção de nossas reflexões não é banir as questões que permeiam a tecnicidade da postura científica, mas trazer as concepções formativas além dos modelos prontos e apriorísticos que instrumentalizam o fenômeno educativo em especificidades, sem se dar

conta, muitas vezes, da diversidade que pode ser estabelecida na heterogeneidade constituinte de uma sala de aula.

Dessa forma, e a partir das literaturas citadas abaixo, começamos a pensar esse profissional docente como sujeito, com percursos formativos individuais, com saberes diversos, com práticas específicas, dentro de contextos além dos espaços homogêneos e institucionalizados até então apresentados.

Trazemos uma perspectiva em que “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1992, p.220).

Pensar sobre/nos processos formativos é refletir sobre a formação docente (inicial/continuada) e compreender como esse sujeito organiza suas condições de aprendizagem, seja para os alunos como para eles mesmos.

Essa temática é estudada a partir de diferentes e complementares estudos (CUNHA, 2009; HALL, 2005; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002, 2005; TARDIF, 2002), que sinalizam a necessidade de reflexões a respeito das práticas docentes a partir da formação dos professores. Ambos os autores marcam que a prática docente está vinculada aos contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos, e seus reflexos são expostos no/pelos exercícios de seus saberes e fazeres práticos.

Sendo que, nesse percurso de formação, o papel do professor é essencial e submetido à reflexão em três dimensões, a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão organizacional. Na primeira dimensão, a pessoal, podemos compreender as relações que envolvem o sujeito-professor em sua singularidade e subjetividade, entendendo seu envolvimento e compromissos com sua carreira; na segunda dimensão, a profissional, podemos compreender como foram feitas suas escolhas para essa profissão docente, como se definiram os elementos de sua atuação através das suas formações (inicial e continuada), e como esse sujeito-professor atua diante as regras e imposições institucionais; na terceira dimensão, a organizacional, podemos entender como esse professor entende sua instituição, as regras, as didáticas, as metodologias, os conteúdos e as parcerias dentro do contexto escolar com diretores, pares, coordenadores e a secretaria da educação (ALMEIDA, 2012).

Para ativar as (re)aprendizagens nos sujeitos-professores, a partir das dimensões citadas acima, é possível também trazer a questão do *locus* da formação pela sua presentificação dentro da própria escola, uma vez que o local onde os professores exercem a sua prática, traz como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a

(des)valorização do seu saber, respeitando as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva Candau (1996, p.143) afirma que

[...] para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Pensando tanto nas formações (inicial/continuada) que permeiam as relações do sujeito-professor, buscamos o desenvolvimento profissional visando compreender o professor, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo então, os professores as vozes dos dispositivos de escolarização.

[...] a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, 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 standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINZBURG, 1990, p.335).

O desenvolvimento profissional tem também a sua qualidade de esfera cultural de valores, que exige potencial cognitivo-instrumental desenvolvido pelas ciências específicas passando efetivamente à prática educativa cotidiana dos profissionais. Dessa forma, a comunidade profissional (re)constrói seus saberes/fazeres a partir de reflexões sobre as experiências e, também nas relações sociais amplas e diversificadas.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1992) debate sobre a formação de professores, direcionando-o para o campo da profissão docente, em substituição às perspectivas centradas no mundo acadêmico, assim uma nova profissionalidade docente requer uma formação crítico-reflexiva que garanta aos futuros docentes deslocamentos no pensamento autônomo num clima participativo, onde os sujeitos-professores possam compartilhar experiências com seus pares, concebendo a formação como um processo interativo e dinâmico em busca de uma identidade profissional, onde "o diálogo entre os

professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional" (NÓVOA, 1992).

Ainda sobre o desenvolvimento profissional Garcia afirma que em cada momento que vive o professor, suas concepções e práticas sofrem uma confluência de diversos fatores, assim, “o desenvolvimento profissional dos professores é um componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais” (GARCIA, 1999, p.193).

Nessas perspectivas de entrelaçamentos entre Nóvoa (1992) e Garcia (1999) observa-se a necessidade de “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (GARCIA, 1999, p.153), dessa maneira, o professor terá autoconsciência profissional e pessoal.

Ensejamos reconhecer as realizações e as preocupações que se impõem nas formações dos sujeitos-professores dentro das suas ações que precisam ser compreendidas e desenvolvidas como um trabalho intelectual, mental, em que se devem articular teoria e prática numa perspectiva (trans)formadora dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Então, a formação deve favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que tem como possibilidades a promoção de sujeitos-professores reflexivos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Com isso, percebe-se a importância de valorizar os saberes do professor, partindo dos seus próprios saberes e trabalhando-os na teoria conceitual, ampliando a sua compreensão e conseguindo lidar com as situações complexas de autonomia ou de técnica, uma vez que tais situações podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflituosas e que estão ali, cobrando (de)cisões e ações, numa formação em que há de se levar em consideração o desenvolvimento profissional de professores, pressuposto por Garcia como

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p.137).

Então, ao buscarmos entender o sujeito-profissional em sua inserção profissional, trazemos o ensino como prática complexa e socialmente contextualizada, pensamos sobre/nos processos formativos, e entendemos que essas questões deveriam levar o professor a circular

por: a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram e interagem nos processos formativos: teorias, práticas, conteúdos específicos, conhecimentos teórico-didático-metodológicos e atuação; c) contextos de formação e de práticas; d) processos de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2012, p.73).

Esses fatores são relevantes visto que o campo de trabalho do professor é o ensino-aprendizagem, e é a sua própria formação escolar um processo pelo qual esse docente aprendeu a aprender-ensinar, assim, suas práticas se (re)fazem além da universidade, e estão imbricadas nos seus fazeres singular, coletivo e institucional.

Para ensinar, o professor deve elaborar, organizar e trazer procedimentos associados ao ato reflexivo. Então é nessa complexa possibilidade de saberes que o professor precisa dar conta das especificidades e das diferenças encontradas dentro da sala de aula em relação ao ato de ensinar.

3.2 Processos formativos na profissão docente: Identidade(s) atravessada(s)

Os fenômenos são o que os enunciados associados asseveram que eles sejam. A linguagem que “falam” está naturalmente, influenciada pelas crenças de gerações anteriores, mantidas há tanto tempo que não mais parecem princípios separados, apresentando-se nos termos do discurso cotidiano e parecendo, após o treinamento natural exigido, brotar das próprias coisas. (Feyerabend)

Partindo da epígrafe e da metáfora sobre os enunciados, linguagem e discurso, tendo em vista um dos objetivos desta investigação, ou seja, compreender como se deram as escol(h)as dos sujeitos-professores e a formação de suas identidades, a partir das suas memórias, dizeres e fazeres, estabelecemos então uma relação histórica entre os acontecimentos discursivos e a posição sujeito do professor na sua profissão.

Entender a formação de professores inicial e continuada é caminhar pelos espaços formativos e abrir os espaços em que circulam as palavras, os discursos, as teorias, as concepções junto ao processo singular do sujeito-professor, assim, são muitos os fios e os nós que atravessam esse profissional, por isso “[...] frisamos a importância da formação profissional do sujeito-professor, no sentido de não se deixar capturar por formações

ideológicas que o levem a acreditar que o que foi institucionalizado é irrefutável, não passível de questionamento.” (ASSOLINI, 2013, p.41).

Dessa maneira, olhamos para os processos de formação, sendo esse “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar as mudanças [...]” (NÓVOA, 1992, p.16).

Pensar nos processos formativos é também olhar para o passado, é entrar nas raízes de nossa colonização, é lembrar que houve reformas e a criação de uma rede escolar, geograficamente repartida pelo espaço nacional, apostando no progresso ao mesmo tempo que contribuiu para legitimar ideologicamente o poder estatal, dentro do processo de reprodução social. Durante as décadas, períodos e séculos a imagem do professor foi sendo consolidada, e nos interessa muito saber como o próprio professor se vê, se posiciona e atua.

Escutar o professor nos possibilitou apreender marcas linguístico–discursivas e indícios sobre como se deu o seu processo de formação profissional e, também, conhecer sua atuação pedagógica em sala de aula. O interesse pela prática discursiva desse professor, enquanto profissional, nos trouxe a observação sobre o momento que ele rompe ou não a complexa estrutura do fazer escolar, uma vez que o professor é a peça-chave entre escola, conhecimento e atuação social.

Assim sendo, ao ouvir os professores narrarem suas trajetórias, observar pelos/nos seus dizeres a epistemologia da sua prática, do seu conhecimento, do seu saber e fazer, nos fez compreender que o desenvolvimento de um “praticismo” não é suficiente para a construção do saber docente (PIMENTA, 2002).

Dessa maneira, refletimos o percurso desse professor desde a sua formação até a sua atuação, rompendo, deslocando, ecoando ou apenas repetindo saberes e fazeres. Relacionamos a formação do professor ao seu desenvolvimento pessoal (saberes produzidos ao longo de sua vida) e o seu desenvolvimento profissional (como é ser protagonista do palco chamado escola).

Fizemos questão de compreender como foram esses percursos de formação institucional, tanto pela universidade quanto pelas formações continuadas oferecidas em rede municipal, entendendo que, muitas vezes, tais cursos podem ilhar, prender ou libertar tais sujeitos.

Lembramos que os espaços de formação não são neutros, mas são históricos-sociais, com vertentes e posições ideológicas institucionalizadas, muitas vezes com ideias conservadoras e não favoráveis aos debates, restritas às estabilizações, padronizações,

unificações e homogenizações, trazendo nos diálogos intenções nem sempre transformadoras, motivadoras e reais com a prática.

Refletir sobre a formação do sujeito-professor hoje é entendê-lo como produtor de conhecimento, ao mesmo tempo em que é atravessado pelas vozes ideológicas, históricas e de conceitos institucionais que se fundem entre as reflexões e o paradoxo dos processos sociais escolares.

Há, então, nesse trabalho de formação, uma urgência que insiste e se dá nos cursos de formação continuada, num percurso rápido, fragmentado e pronto, que traz embutido em seus preceitos um caráter automático e mecânico de atividades que não exigem nenhum conhecimento profundo, apenas informativo, em que os formadores de tais cursos “cuidam da sua expansão na ignorância daquilo em que eles próprios se transformam, uma ignorância percebida ao mesmo tempo como impossibilidade de saber o risco global oculto” (BALANDIER, 2006, p.234).

Ao colocarmos o sujeito-professor em relação às suas subjetividades, trazemos a relação do “eu” com o “outro” e o “Outro”, dentro da possibilidade de (res)significações e (des)encontros que se constituem enquanto alteridade nas formas de atuar do sujeito hoje e, também, em suas filiações discursivas que remetem às constituições de suas experiências e memórias.

A noção de *alter* pode ser retomada a partir dos gregos, que afirmavam que “o que somos, nosso rosto e nossa alma, nós o vemos e conhecemos ao olhar o olho e a alma do outro” (VERNANT, 2001, p.184). Nessa assertiva, observamos dimensões de singularidades que são reativadas nas relações com o outro, num jogo de subjetivação, em que a *alter* faz parte do diverso, do externo, do interno e incide na formação e expansão das identidades.

Assim, nos espaços da subjetivação, “temos projeções e internalizações da alteridade, que não estão fora das atividades humanas, ao contrário, as habitam e as fecundam” (SEIXAS, 2009, p.70).

E, nessa perspectiva, Vernant (2001, p.184) escreve que 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.

Porém, a condição de *alter* ao longo do processo sócio-histórico foi deslocada, pois hoje temos um sujeito exposto e caracterizado por suas identidades, muitas vezes

impossibilitado de ver e se reconhecer no outro, pois o sujeito já está massificado, tem vivido em guetos urbanos ou virtuais, margeado pela segurança solitária.

Há impressão de que temos hoje uma inflação identitária, uma hipérbole de “eus” em uma miríade de possibilidades de “estar” hoje isto e amanhã “aquilo”, o sujeito e os processos de subjetivação encolhem, desaparecem. O “eu” narcísico se completa renunciado a se refletir e construir como “si”, o que supõe os outros (FREUD, 1981, p.7).

Trazemos também o *alter* não como algo fora do sujeito, mas numa relação de diversidade, contraste e até mesmo semelhança, que busca na/pela memória formas de sentimento, experiências pessoais e sociais, em espaços que articulam a (re)construção incessante da subjetividade, a partir de seus diferentes processos de identificações. Alteridade do discurso significa

[...] considerar o esfacelamento do sujeito, significa compreender o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, em cujo dizer resvalam sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano – sobre o qual tecemos comentários: sujeito homogêneo, uno que produziria discursos igualmente unos, completos, transparentes, resultantes de uma racionalidade (CORACINI, 2005, p.32).

O sujeito moderno se (re)faz necessitado de lugares onde apoiar ou repousar (ainda que por um breve tempo) sua ação sobre o mundo e olhar sobre si mesmo. Sendo o sujeito em sua formação constituído pela historicidade e pela palavra/linguagem, há uma memória que é porosa, heterogênea, fragmentada e faltosa.

A constituição mútua, heterogênea, mista e complexa de todo sujeito e de todo discurso, se move entre fronteiras imprecisas, e é “no confronto constante com os outros, confronto nem sempre consciente, nem controlado, que se constrói a identidade do sujeito que, longe de ser integral, original e unificada, emerge como consequência de múltiplas e incessantes (res)significações” (HALL, 2005, p.1), provocada e povoada pela presença dos outros.

Assim, nos foi fundamental entender quais as relações que os sujeitos-professores estabeleceram com as propostas e as perspectivas proferidas em suas próprias formações, afetadas institucionalmente, buscando entender o que lhes influenciou, quais são os enunciados que ainda ecoam em seus dizeres e fazeres, entendendo se há nesse percurso palavras, teorias e práticas que recerberam.

Dessa forma vale lembrar que Imbernón (2000) faz uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, de forma a negar uma sinonímia, e alerta, ademais, para “o

perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Assim, a formação inicial e a formação continuada são atravessadas e complementares, em ambas há uma relação intrínseca, competências básicas, posicionamento reflexivo, desenvolvimento profissional e aquisição de conhecimentos que torna o sujeito-professor capaz de desenvolver as habilidades vitais para o exercício pleno da função de ensinar. Assim, em ambos momentos da formação (inicial/continuada) emerge o contexto histórico como resposta às necessidades postas na/pela sociedade, num processo de constituição da profissionalidade docente que se apresenta em movimento constante no exercício pleno do ato de ensinar.

Dessa forma, a formação inicial denota um limiar em decorrência do que já está definido nas políticas de educação, enquanto a formação continuada requer um procedimento constante e duradouro de aquisição de novas roupagens mediante a inserção de novos modelos de atuação em face das necessidades ensejadas pela transformação social.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada do sujeito-professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à sua função primordial que é ensinar, lecionar e educar, sendo estas, requisitos inerentes à aquisição plena da sua própria profissionalização.

Então, ao tratarmos com o sujeito-professor em forma(ção) houve inquietação sobre a difusão e a profusão dos cursos que referenciam às formações: inicial/continuada, que nos instigaram a problematizar e entender como pensam os sujeitos-professores a partir dos mecanismos de formação, a partir de suas vivências e de suas experiências de ensino-aprendizagem, pressupondo que esse profissional tenha que dominar os conteúdos, metodologias e práticas de ensino, compreendendo, também, como se deram seus desenvolvimentos profissionais na construção das suas identidades profissionais docentes.

Pois sabemos que há, no ato de dar aula ainda hoje, uma visão passiva do ensino, em que se deve vigorar a ordem, mesmo havendo trocas de métodos, mudanças de conteúdos, uso de novos materiais didáticos e inclusão de atividades informatizadas, observa-se que ainda há, na passagem dos conteúdos, passividade dos alunos e repetição de sentidos trazidos pelos professores, reduzindo esses espaços nos termos de que tem que ser assim porque é legitimado assim, não havendo estranheza marcando “definições categóricas no discurso diluidor e diluído, em relação ao objeto estudado.” (ORLANDI, [1983]1996, p.19).

Segundo Veiga (2008), o ato de dar aula vai ao encontro de um projeto colaborativo para a organização da aula, que também procura dar conta do processo didático em toda sua

abrangência, orientando a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula.

O próprio termo “formação” aponta processos que se efetivam ao longo da formação do sujeito, há nesse sujeito processos que o constituíram a partir de suas experiências particulares, coletivas, suas representações, ideologias, discursos e convenções de toda ordem desde a familiar até a social. Em outras palavras podemos dizer que os sentidos da memória discursiva, relaciona-se as vivências do sujeito-professor e perpassam a posição-aluno, a escola, a sala de aula e continuam a reverberar nos dizeres e fazeres atuais desses sujeitos.

Em relação às definições categóricas, muitas vezes o termo forma(ção) se limita apenas aos cursos de treinamento, palestras, oficinas e seminários, emergindo somente a conceituação do termo, e não necessariamente sua prática efetiva e reflexiva que traz possibilidades, e realizando sentidos outros para o sujeito-professor.

Então, no processo de formação Nóvoa (1995, p.25) afirma que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Mas sabemos que há uma “voz homogênea” que autoriza os ecos, atribui e distribui sentidos ilusórios que controlam os sentidos que o sujeito pode ou não produzir, em que a escola traz também processos de silenciamento presentes pelos/nos professores, autores consagrados, livros didáticos.

De maneira assistemática ou formalizadora, a educação está presente no destino dos sujeitos. O primeiro contato com a educação vem do nicho familiar, do contato com outros na escola, em tramas que se entrelaçam no tapete social da construção e constituição dos sujeitos.

A educação é situada como resultado de um ensino pautado na aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante permitir, nos espaços de formação, interação entre o professor, a profissão e suas teorias/práticas, levando o professor a apropriar-se dos seus processos de formação e refletir sobre sua profissão. Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que

o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Assim, entende-se que a educação, ao incidir sobre o sujeito, produz nele e com ele efeitos associados à aquisição do conhecimento pelo ensino-aprendizagem. Nesse âmbito temos os limites que se dão pelas grades curriculares, metodologias, disciplinas. A metodologia pedagógica implica numa ordem, estabilidade e previsibilidade necessárias ao ato de ensinar.

Dentro do espaço de formação e pensando no tema elegido, assume-se como necessário entender o espaço social, político e ideológico que permeia os processos formativos, em que a formação configura-se em um binómio interativo (em relação aos alunos) e condicionado (em relação às raízes que constituem a história educação), observamos também os reflexos da formação continuada institucionalizada, que é direcionada, é pensada em espaço de prioridade, pautados nas propostas pedagógicas das escolas, alicerçadas pelos contextos sociais e culturais e/ou de mudanças rápidas.

Para Nóvoa (2004, p.9), a formação, necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”, num ato educativo além da transmissão de conhecimentos metodologicamente estabelecidos e executados, pois ocorre nessa “transmissão” algo que escapa tanto ao professor quanto ao aluno, porque está na ordem do inconsciente, nesse espaço não há possibilidade de mensurar, quantificar, pois é subjetivo e da ordem do singular. Assim, em qualquer atividade humana, o inconsciente continua a produzir efeitos tanto na vontade de aprender como na vontade de não aprender.

Dessa maneira, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”, a formação, então, não se constrói apenas por cursos, conhecimentos teóricos, ou técnicas, mas também através de um trabalho reflexivo sobre as práticas e da (re)construção da identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p.25).

O investimento das/nas formações continuadas deveria ser valorizado e construído num ir e vir de práticas, experiências e trocas, trazendo relações efetivas não somente como meios formativos dos sujeitos, enquanto docentes, mas com possibilidades de inter-relações subjetivas entre o que o professor é, fala e faz, constituindo, dessa maneira, um pensar sobre o trabalho, e um ocupar-se de outros e mais espaços, legitimando o seu saber e fazer.

Nóvoa ainda aponta a necessidade de uma formação contínua pautada na perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer ao professor constituição autônoma, dinâmica, criativa com projetos próprios, trazendo, assim, indicativos de novos desafios que superem o ensino centrado na transmissão de conteúdos disciplinares.

Ao construir ou constituir-se pelas delimitações impostas institucionalmente nas formações continuadas, o professor acaba apenas por (re)produzir de forma convicta práticas que não lhe foram reflexivas, cristalizando sentidos e verdades que nem sempre são suas, tornando-se técnico e pragmático.

Na mesma perspectiva de Nóvoa (1995), trazemos Imbernón (2010) que afirma que há muita formação e pouca mudança, demonstrando ambos que há predomínio das políticas institucionalizadas de formação e formadores, um predomínio de uma teoria (des)contextualizada, muitas vezes apenas uniforme e transmissora de sentido, fundamentada em concepções e em um educador que não existe, ou pelo menos não é enxergado em sua alteridade e subjetividade.

A formação continuada surge como se fosse capaz de (in)formar a produção de fazeres e as competências de cada professor, sempre enfatizando propostas que abarcam uma dimensão estrutural e um desenvolvimento considerado global, através de resoluções simplificadas e unificadas, como se as novas legitimidades fizessem descansar no(s) professor(es) a qualidade da educação (SACRISTÁN, 1998), o que compete a esses sujeitos gerar e reproduzir “modelos” em suas práticas, dentro de um didatismo usurpador da autonomia pessoal e que fragmenta o fazer, a identidade, o posicionamento social e profissional.

Dentro dessa estrutura, que formata a formação continuada, ainda hoje temos “a continuação de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Essa formação continuada, então, é parte intrínseca da profissão como mostram os autores estudados. Tais autores discutem o processo de formação dos professores tendo como ponto de partida o trabalho docente, o exercício de sua prática, as relações sociais que se estabelecem no contexto escolar, assim, busca-se um rompimento com a racionalidade técnica proposta até então nesses cursos que privilegiam as práticas em detrimento de um trabalho unificado entre teorias e práticas.

Segundo Tardif (2002, p.9), “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos pelos outros, não somente um agente determinado por mecanismos sociais, mas sim é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. O sujeito-professor, então, nessa perspectiva, é alguém que organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores, sua afetividade e age de acordo com sua construção social e pessoal.

Tardif ainda afirma que “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar” (TARDIF, 2002, p.9).

Por isso, a formação continuada enquanto espaço de reflexão, discussões coletivas, confluências e perspectivas se dão no confronto e nas relações de poder, fazendo emergir novas competências no processo de formação e profissionalização, criando outros perfis/identidades.

A participação do professor no processo de formação continuada, enquanto sujeito produtor de saberes e propostas, constitui e legitima um lugar que é seu, conferindo-lhe uma sensação de pertencimento e de produtor de conhecimentos.

Tardif e Lessard (2004, p.79) traz que a docência

[...] também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Nessa posição semanticamente estabilizada e fornecida pela formação continuada, há pressupostos marcados de que, ao se tornar consumidor, o sujeito-professor recebe as construções prontas de saberes, muitas vezes se tornando passivo e obsoleto a essas formações oferecidas institucionalmente. Pensando nessa posição de consumidor do saber, Nóvoa (2004) afirma que, no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, essa tarefa é executada por outros e, nesse caso, os professores passam a ser meros executores de coisas concebidas e pensadas pelos outros.

3.3 O professor no cenário

Na medida em que compreendo não sei mais se sou eu quem fala ou quem escuta. (Merleau-Ponty)

O cenário é aquele espaço real ou virtual onde a história se passa e/ou acontece. Nesse trabalho, o cenário é a sala de aula, um espaço composto por elementos físicos, “virtuais” e reais que definem o lugar, bem como todos os objetos dispostos que o compõem, as texturas, cores, estilos, mobiliários e pequenos detalhes. O professor se organiza em processos “individuais”, mas a resultante do seu trabalho sempre será em dimensões coletivas.

Nessas dimensões individuais ou coletivas, teremos as vozes que poderão compor ou atravessar os envolvidos no processo escolar. Esses entrecruzamentos ajudarão a tecer as identidades, conceito esse “definido historicamente, e não biologicamente, pois o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas”, mas, sim, multiplicadas e modificadas (HALL, 2006, p.13).

De origem latina, *identitatem* - a palavra identidade designa, segundo Bueno (1968): “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”, para nós interessa a identidade que é composta enquanto profissão, tirando o lugar da categorização e dando espaço aos múltiplos cenários que entrarão em evidência, momento de (des)construções na sala de aula.

Para que possa haver a interação e o processo de construção, historicamente construído, Pimenta (2000, p.19) afirma que

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Nessa construção de relações, as vozes vão se cruzando e constituindo a trajetória da formação das identidades que formam o sujeito-professor, momentos que marcam e revelam as transformações que estão relacionadas ao lugar ocupado pelo professor. Os processos identificatórios com a profissão escolhida se constitui em diferentes espaços e tempos e não apenas como um lócus formativo, e sim como interlocução, uma inter-relação, um

entrecruzamento de vozes que possibilitam as (res)significações do trabalho docente e compõem as identidades do sujeito-professor.

Nesse mesmo sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas, também, projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Para Assolini (2011, p.24)

[...] o contexto escolar poderia considerar a possibilidade de criar espaços discursivos que oferecessem aos sujeitos–professores condições favoráveis de produção para que pudessem expressar suas subjetividades (emoções, sentimentos, fantasias, angústias), espaços em que o professor pudesse “falar de si”, expor suas opiniões, razões, pontos de vista e pensamentos – requisitos essenciais para que possa compreender-se como sujeito em ininterrupto processo de formação, de constantes (re) formulações de sua identidade.

Analisamos a formação docente a partir da construção social e histórica do conhecimento que, necessariamente, perpassa a formação. Optamos por fazer o recorte circular das formações docentes e às práticas desenvolvidas pelo professor na sala de aula.

Observamos a identidade do professor, pois, sendo a identidade um produto do modo como se constroem as tramas do sujeito que embasam os sentidos em sua multiplicidade, ela está presente na incorporação, na dissimulação dos discursos outros (interdiscursos), nos quais a identidade discursiva, então, poderá ser uma identidade subjetiva e/ou imaginária.

[...] diremos que a forma sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ele simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro “já-dito” do intradiscurso, no qual se articula por “correferência”. Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária), o sujeito [...] (PÊCHEUX, 1997, p.167).

Pensar nas identidades desse profissional nos impulsionou a contextos históricos. Observamos essa identidade em movimento, entendemos o professor, em sua prática cotidiana. Observamos qual o sentido de ser professor para os sujeitos entrevistados. Compreendemos se, ser professor, é viver um *continuum* educacional e profissional. E, ainda, entendemos como são constituídos os saberes como práticas.

É comum nos cursos de formação atribuir ao professor uma identidade fixa, sem considerar a complexidade proveniente da história de cada sujeito-professor.

As relações de poder e o meio social produzem uma rede simbólica que forja identidades a partir de uma “estética de si” (FOUCAULT, 1995), há, nas práticas discursivas, verdadeiros dispositivos identitários que produzem subjetividades como singularidades históricas, a partir do agenciamento de redes de memórias.

É possível ver ressoar essas memórias e essas identidades a partir das formações discursivas que, para Foucault (1986, p.43), se fará presente “sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas”.

Trazemos para essa discussão a questão do sujeito e suas identidades, pois acreditamos que na form(ação) há (trans)formação que se dá a partir de repetições de sentidos ou de rupturas, o que nos faz ouvir a voz desses sujeitos ao narrar suas trajetórias (des)construindo nas tramas da sua profissão os fios que tecem o seu saber e fazer, num espaço composto pelo “nós” de suturas e fios dos quais emergem os ecos das suas identificações.

O gesto de interpretação se dará a partir das observações dos vestígios do intradiscurso imerso nos e pelos fios da memória discursiva do interdiscurso, que constitui cada sujeito em sua subjetividade e singularidade.

Pensar sobre a(s) identidade(s) do sujeito-professor é refazer as travessias de suas formações, de seus ecos e de suas escolhas, é passear pelo meio do que o constituiu e ainda constitui enquanto profissional. Então, ao trabalharmos com o conceito de identidades, trazemos o sujeito em suas posições discursivas já marcadas por um já-lá, em que entendemos, o sujeito em seus processos formativos a partir de suas interações com a língua, com a sociedade, com os outros e consigo mesmo.

Se falássemos em identidade, estaríamos constituindo-a como um produto pronto, algo acabado. Entendemos identidades como processos em construção, trazemos à tona um caráter dinâmico, um lugar de relações de poder, de lutas, o que traz conflitos e, também escolhas para o docente. Dessa maneira, traremos algumas definições às quais nos filiamos, para trabalhar com as possibilidades da formação da(s) identidade(s).

Começamos com a afirmação de Hall (2005, p.27) em que, para ele as identidades são “o resultado de um processo de identificações que permite que nos posicionemos no

interior das definições, lugares em que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou não que nos subjetivemos (dentro deles)”, sendo assim afirmamos os processos e não o produto.

Em Carvalho (2005), encontramos a identidade como multidimensional e interdimensional, na medida em que o sujeito é um ser em movimento, que vai construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros. Entendemos que nesses eixos ocorrem as subjetivações que são individuais, a cada sujeito, devido à sua construção particular de histórias pautadas em emoções, frustrações e convívios além dos muros escolares.

Em Nóvoa (1995), temos identidade abordada como “conceito identitário”, na medida em que há um *continuum* que se constitui na/pela identidade.

Ainda em Hall (2005, p.39), o *continuum* se dá pelos processos de “identificações”, dessa maneira “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros”.

Chamamos de *continuum* a possibilidade de o sujeito refletir sobre suas constituições e se posicionar diante as situações, seja para trazer à tona a memória e a repetir sobre a forma de interdiscurso, ou seja, para modificar sentidos que lhe afetaram anteriormente, rompendo com o que já estava posto em forma de arquivo.

Pensando sobre esses prismas que se completam em seus percursos, observamos o movimento sócio-histórico de um processo complexo, que se (re)faz nos processos pessoais e profissionais, nas escolhas que o sujeito-professor faz nos seus percursos.

Assim, por ser atravessado e habitado pelo Outro (inconsciente), o sujeito fica “[...] impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos fal(h)os.” (CORACINI, 1999, p.11).

Nessa perspectiva, as identidades dos sujeitos-professores constituem-se, a partir das relações sócio-históricas e das múltiplas dimensões sociais e individuais que estão sempre implicadas e relacionadas pelos e nos fios discursivos dos bordados e das bordas tecidas discursivamente.

O sujeito, sendo constitutivo da falta e do desejo busca completudes e verdades, uma vez que todo discurso é visto funcionando em regimes de verdades, e a verdade aqui não é entendida como “única, fixa e estável”, mas como verdades construídas para certos espaços, momentos e lugares (FOUCAULT, 1993), sendo essas verdades elencadas ao sistema de poder que trazem efeitos, indução e reprodução.

Muitas vezes a escola traz em suas relações de poder verdades estabelecidas, há nos efeitos de suas verdades, relações sociais, relações de força e o “exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 2004, p.142).

Senso assim, os processos de subjetivação e identificações serão observados a partir da materialidade linguística que constituem os sujeitos, e dão a eles a estabilidade de uma “identidade” constitutiva e estabilizada dentro dos espaços escolares, pois, muitas vezes esse sujeito é interpelado ideologicamente em suas relações de poder e saber.

Assim, entendemos que o sujeito não é totalmente livre e nem controlador de seus sentidos e discursos, também não é totalmente assujeitado e nem determinado, mas é marcado pelo paradoxo que se movimenta entre o controle e a liberdade, a completude e o desejo, a objetividade profissional e a subjetividade de seu percurso singular.

Interessou-nos nesse espaço ouvir/ler os processos sobre a construção e o percurso do sujeito-professor, a partir de uma escrita sem (im)posição e engrenada com elementos subjetivos, individuais e de capturas ideológicas. Essa escrita/inscrita poderá nortear as possibilidades do que é e do que pode vir a ser os cursos de formação continuada.

Acreditamos que ao falar/ser ouvido, o sujeito-professor trará à tona sua história pessoal e sua memória, podendo lembrar percursos, observar mudanças e quem sabe mudar ainda mais se houver necessidade.

Lembramos que o discurso pedagógico simplifica a realidade, transformando-a numa narrativa que a torna verdadeira e inquestionável, ao mesmo tempo que facilita e estabiliza assimilações. Trazer o sentido de identidade valoriza um grupo e preserva sua “superioridade”, se reconhecimento, trazendo a autorrepresentação de um determinado grupo, estabiliza sentidos, (de)compõe subjetividades, estabelece um contra-ataque em relação à rejeição, fortalece determinados nichos e apoia guetos, forma personagens, demonstra um espaço marcado e civilizatório, que se institui e significa.

Entendemos por subjetividade a construção singular do sujeito, mas construída sempre na e com a relação ao outro, assim “as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em objeto” (HALL, 2000, p.110). Assim, preferimos identificações pelas identidades, uma vez que a noção de identidade carrega a ideia de um sujeito completo, pronto e acabado, não levando em

consideração os outros que o atravessam na multiplicidade dos dizeres e discursos que o constituem.

Não dá para retratar uma identidade como se ela tivesse reunida e resolvida, fosse um produto e estivesse posta, não é possível, pois, tratamos de e com o sujeito que se movimenta, que se inscreve e é escrito pelas suas posições ocupadas, além de ser cindido e partido.

Pensarmos a identidade a partir dessa perspectiva, temos as ilusões instauradas no sujeito, pois sabemos que a identidade não é inata e nem natural, mas naturaliza sujeitos e sentidos, através de processos ideológicos e inconscientes, mas que, mesmo assim, permanece sempre incompleta, em processo, em formação.

As identificações são construídas na *différance*. Esse termo é utilizado por Derrida como adiantamento, nesse jogo “a *différance* envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’” (HALL, 2000, p.106).

Aqui podemos trazer o sujeito como fruto de suas múltiplas identificações, sejam elas imaginárias e/ou simbólicas, mas sempre com traços dos outros, pois a(s) identidade(s) vai se constituindo e se entrecruzando como nos bordados em que os fios se compõem, se completam, se entrelaçam e formam outros fios que vão se constituindo numa malha complexa e híbrida.

Malha essa que, mesmo entrelaçada pelos fios dos outros, resulta na falta e na falha que constitui o sujeito, e nessa busca há o desejo de preenchê-la, supri-la com o outro, pelo outro, pela vida e por suas experiências. Essa constituição pulsa e habita os ecos das vozes que habitam os sujeitos.

Nessa possibilidade do preenchimento da falta, há de se levar em consideração o desejo, lembrando que o sujeito tem a necessidade de preencher a sua falta pelo/no desejo do outro que, por sua vez, também faz esse processo de preenchimento pelo outro, assim o que o sujeito deseja é o desejo do outro, então os sujeitos se contemplam em sujeitos desejanter, em eterna busca.

Então, tanto para a AD quanto para a psicanálise lacaniana, o outro nos constitui e constitui o nosso discurso.

Partindo, então, dos gestos de interpretação, trazemos agora a noção de discurso como construção social, histórica, ideológica, pois o discurso está na materialidade e funcionamento da língua. Entendemos, então, que é por meio do discurso que a história deixa de ser apenas cronológica e a sua movimentação clama por interpretações que sustentam a

produção de sentidos e, assim, o sujeito se inscreve por processos de identificação e/ou subjetividades, constituindo-se e constituindo suas identidades.

A identidade constitui um feixe provisório de identificação, uma vez que Bergson (2003, p.162) ressalta que “a mudança é contínua em nós e contínua também nas coisas”, assim a “nossa própria pessoa é mobilidade”, então, ao mudarmos, nos identificamos com os outros, com outras “coisas”, ideias e processos discursivos que (re)moldarão outras e novas identidades.

Eckert-Hoff (2003, p.275) afirma que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, embora as cicatrizes que ficam imbriquem de tal modo que nossas identificações são continuamente deslocadas pela infável presença de discursos outros”, assim as identificações estão em processo, são construídas e constituídas por meio das relações com os outros e emergem na e pela porosidade da língua, do discurso.

3.4 Vozes que atuam e ecos que ressoam

Entendemos formações discursivas, a partir de Pêcheux (2005), como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, transformando-se e (re)produzindo saberes por meio do interdiscurso. A formação discursiva é constitutivamente frequentada pelo discurso do outro e suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, gerando conflitos e contradições.

Conforme vimos procurando mostrar, pensar a identidade no singular traz um caráter ameaçador de homogeneização, de consensualidade, uma tendência de encarar os outros como um espelho de si, apresentando ao sujeito uma certa superficialidade “protetora”, trazendo ao sujeito a passividade e a submissão. A identidade marca um lugar, um espaço e o enraizamento do sujeito. Dentro desse espaço da identidade formatada onde fica a dimensão do desejo do sujeito, o que lhe é singular?

Os processos de identificação se definem em relação à posição do sujeito delimitada no interdiscurso pelo movimento sem fim das formações discursivas na história. Os processos de (re)formulações parafrásticas e os deslocamentos são produzidos por efeitos de condições de produção que fornecem espaço significativo para o movimento e a ancoragem do sujeito do discurso em sua prática enunciativa.

A partir de tais afirmações, propomos-nos, então, a explicitar os processos de identificação, descrevendo processos de designação que se dão no deslizamento e no suporte descritivo para a construção de uma identidade relacionada aos professores e validada em relação à sua posição e ao seu espaço dentro da escola.

As noções de sujeito, sentido, formação discursiva, formação ideológica, discurso, interdiscurso e historicidade são trazidas à discussão para que possamos refletir como se dá o processo de constituição das identidades docentes, a partir das subjetividades e do efeito ilusório que produz o sujeito como centro.

Para Pêcheux o processo de identificação se dá quando

[...] o sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes: o sujeito é “preso” nessa rede – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de *shifting*, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si (PÊCHEUX, 1995, p.157).

A partir do processo de representação e de identificação trazemos os processos de subjetivação enquanto identificação simbólica, pois o sujeito acaba por se inscrever em um discurso de autorreconhecimento, trazendo à tona formações imaginárias sobre essas hipóteses que se amarram e afetam os mecanismos desse sujeito.

Dessa maneira, no percurso do discurso entre interlocutores, nos deparamos com um sujeito descentrado e marcado pelos processos de suas constituições, um sujeito que se diz a partir de identificações e contradições e está afetado pelos mecanismos imaginários.

Sendo assim, podemos dizer que é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito e ela tem um efeito, por assim dizer, retroativo, na medida em que faz com que todo sujeito seja “sempre-já-sujeito”.

Trazemos também o conceito de interpretação em que Pêcheux (1997, p.53) esclarece que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

É pela inscrição nessa história de formulações, de interpretações, que um sujeito pode falar, ler, interpretar. O dizer deve se inscrever no repetível histórico, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. Assim, ao falarmos nos

filiamos a redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isso fica por conta da ideologia e esse tipo de real, sujeito à interpretação, é que se dá no cruzamento da língua com a história.

Nessa perspectiva, trabalhamos com o discurso dos sujeitos-professores, no intuito de entender os processos de significações que se dão nas identificações e na formação das identidades desses profissionais, nos quais estão presentes a língua, a história e a interpelação ideológica.

Sendo assim, no que diz respeito à cristalização de processos de significação, podemos afirmar que ela se faz historicamente: o produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, pode ser verificado através da observação na/da história da língua, pois, como afirma Pêcheux, “[...] o dizer tem a sua história” (1990, p.30).

O discurso se apresenta como um ponto de tensão e contradição em que se articulam diversos fios que compõem efeitos de sentidos dos tecidos do sujeito.

O Outro em psicanálise é testemunha da visibilidade do sujeito, portanto, sua existência presentificada em uma imagem: a posição sujeito na imagem, chamamos de Eu Ideal. O outro é também portador imaginário de uma esperança que sustenta o sujeito no fio do tempo: a de que ele estará mais perto do Eu Ideal quanto mais se parecer consigo mesmo. Ou melhor: quanto mais se parecer com aquele que ele supõe que o Outro veja, assim o Outro que atesta nossa visibilidade é uma instância simbólica (KEHL, 2004, p.49).

Assim, o Outro é sempre, do ponto de vista do sujeito, uma instância de poder, se entendermos por poder aquilo que costura o espaço público, determina lugares, ordena relações entre os homens. “O outro é, para o sujeito, uma instância que antecede, determina e ultrapassa sua insignificância individual” (KEHL, 2004, p.150).

Assim, o sujeito está condenado a se reconhecer, ou reconhecer a “malha de relações” sociais ao qual está inserido, e muitas vezes por identificação assume a imagem do Outro como sendo sua também, através dos mecanismos de identificação.

Lembramos que, apesar da identidade discursiva ser dispersa na/pela multiplicidade de sentidos que se contrapõem o sujeito, o efeito de sentido da identidade é marcado pelo múltiplo, mas não por qualquer efeito; dessa maneira, a historicidade age na vinculação do sujeito a determinadas formações discursivas e na exclusão de outras (ORLANDI, 2004). Assim, entendemos que, estando a historicidade no sentido, ela está, inclusive, na identidade, determinando a configuração discursiva que constitui o/no sujeito.

A profissão docente é complexa e o professor deveria ocupar o lugar de observador de sua prática pedagógica. A formação de professores entendida, na abordagem de Leandro-

Ferreira (2003), como o processo pelo qual o sujeito aprende a ensinar, é resultante da inter-relação entre teorias, modelos, princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes da prática que possibilitam o desenvolvimento profissional do professor. Nessa concepção, a prática docente do sujeito que está em formação hoje deve ser pensada como a continuidade da prática docente do seu formador.

A identidade, então, “é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11) e, se tratando de identidade profissional docente, inúmeros fatores estão presentes nessa construção identitária. Trabalhamos então com a noção de identidades, uma vez que, para a AD, o sujeito é uma posição dentre tantas outras possíveis. Entender o processo de formação dessa(s) identidade(s) é compreender que há um processo derivado de um passado histórico e de uma memória.

Sabemos que a formação do professor começa antes mesmo da sua formação acadêmica, e prossegue durante toda a sua vida profissional, pautada em processos complexos de uma prática educativa que se constitui na tensão entre determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino, de seus próprios desejos e escol(h)as. Assim, consideramos que o professor é importante elo entre os conhecimentos historicamente constituídos, a atualidade e os alunos. Pensando dessa maneira, a prática tem que ser contextualizada, sendo o professor o mediador na construção de conhecimentos e não apenas mero divulgador de informação. Nessa mesma linha de pensamento, Gómez (2000, p.85) interpreta a prática pedagógica como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”.

Através das narrativas orais tivemos a oportunidade de reconstruir a memória do sujeito, sendo essa reconstrução totalmente envolvida com o meio ao qual o sujeito faz parte.

Para Tedesco (2004, p.99), “explorar as relações entre memória e história é colocar em evidência atores de sua própria identidade, que as lembranças são as artes do indivíduo, que redimensionam as relações entre passado e presente”, assim a formação da identidade é um processo contínuo, onde os sujeitos, a partir de interações e transformações sociais e singulares, se identificam e se associam a outros modelos de identidade de acordo com a época vivida.

Nessa mesma perspectiva de Tedesco (2004), Hall (2005) traz as identidades modernas como sendo “descentradas”, isto é, “deslocadas” ou “fragmentadas”, então, a partir dessa leitura, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas no interior da representação. As culturas nacionais são uma forma moderna. A identificação que, numa era pré-moderna eram dadas às tribos, povo, religião foram

transferidas, nas sociedades ocidentais, às culturas ocidentais, à cultura nacional, servindo, assim, como um sistema de representação.

Ainda em Tedesco (2004, p.94), “a imagem que o indivíduo tem de si mesmo é, portanto, o produto de sua experiência social e das formas de mediação simbólica dessa experiência”.

Esta pesquisa puxou fios da memória do professor, entendendo como foram sendo construídas e constituídas suas identidades dentro do percurso profissional, ultrapassando as concepções reducionistas que trazem a maioria das formações continuadas, focando no professor como um sujeito, não dono do saber, mas aquele que troca saberes, que se estabelece nas relações ensino-aprendizagem, que tem voz, que faz seu percurso e se posiciona em seu discurso.

Nas análises discursivas, observamos os indícios linguísticos dos sujeitos-professores através das marcas registradas na enunciação, num espaço possibilitado ao professor narrar-se, trazer as marcas da sua singularidade, da sua formação, marcando suas posições, interpretações e identidades a saber e poder, deixando-o ser atravessado pelos esquecimentos 1 e 2 (acreditando ser a fonte de seu dizer e tento a ilusão de nas e pelas palavras tudo caberá).

Os sujeitos da enunciação são, como bem lembra Orlandi (1996), não apenas seres individuais, com pensamento e capacidade próprios, mas também e sobretudo seres sociais que, como tal, partilham com outros sujeitos da comunidade à qual pertencem (no caso, comunidade acadêmica) pontos de vista, atitudes e comportamentos que passam a funcionar como convenções. Enquanto agentes, os sujeitos impregnam com seu “eu” as atividades que constroem; enquanto participantes de um grupo social, aderem aos princípios que os unem e aceitam (na maioria das vezes de forma inconsciente) as convenções que os caracterizam.

Dentro desse percurso há uma tentativa de trazer um repertório de conhecimentos que vise garantir a legitimidade e o fortalecimento da(s) identidade(s) da profissão (TARDIF, 2002).

Mesmo dentro de situações institucionalizadas e definidas, é possível que o professor produza saberes específicos, deliberando sua própria prática, sendo capaz de opinar, partilhar e inovar as práticas trazidas para a sala de aula, num sentido de crescimento individual e profissional.

Nessa perspectiva, a educação se (re)faz numa relação com a historicidade, trazendo a cada período algumas emergências que refletem nesse trabalho sobre a importância da (res)significação da formação profissional do professor. Lembrando que há uma busca de um ensino e de uma escola formadora de cidadãos e, nesse aspecto, há necessidades de se

(re)pensar no percurso da formação docente, de uma competência que seja colocada em prática numa dimensão “técnica e política, ou ainda integradora, técnica/ética e política” (RIOS, 1995).

Nesse mesmo sentido Pimenta (2002) afirma que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, dentro de um processo coletivo, sistemático e crítico.

Observando então, o processo coletivo e crítico trazemos, no capítulo III, a metodologia e as análises de dados.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

No que se refere à construção dos procedimentos metodológicos, lembramos que na AD não há um modelo a ser seguido, uma fôrma pronta ou pré-estabelecida *a priori*, que possa ser utilizada, automaticamente, para todo e qualquer discurso. Sendo assim, os procedimentos metodológicos requerem inúmeras leituras e reflexões sobre “[...] o material bruto coletado, tal como existe” (ORLANDI, 2005, p.65), no qual, a partir de tal material, percorreremos as etapas de (des)construção do objeto discursivo.

Conforme Orlandi (2007, p.26), “a análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para/por sujeitos”. Para essa teoria não há busca de uma verdade única, nuclear do signo, pois ela contrapõe a imanência estruturalista. A AD vem com o intuito de (re)construir as falas que criam uma vontade de verdade científica em certo momento histórico. Busca-se verificar as condições que permitiram o aparecimento do discurso. Explicar porquê tomou esse sentido e não outro, sempre relacionando o linguístico com a história e com o ideológico.

Esse campo teórico-metodológico da AD nos possibilitou pensarmos o sujeito-professor, nas suas posições diante o contexto escolar, a memória institucional e o movimento discursivo desse sujeito, levando em consideração suas identificações na formação de sua(s) identidade(s).

Nesta perspectiva, enquanto analistas, trabalhamos gestos de interpretação em que encaixam e/ou adaptam o *corpus* àquele pré-existente. O analista “coloca-se em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (Orlandi 2009, p.60), observando as marcas da inscrição do sujeito atreladas às questões sócio-histórico-político-ideológicas, por isso, se movimenta.

É, então, nesse movimento entre o ir e vir dos gestos interpretativos que encontraremos as práticas analíticas. Ou seja, a AD se faz nas/pelas suas relações com as análises, dessa maneira, teoria e prática vão se constituindo e sempre pode haver um vir-a-ser. Essa teoria movente se beneficia das relações e das contradições entre a filosofia, a linguística e as ciências humanas e sociais, que se encontram e se constituem no campo das disciplinas de linguagem. Pensar a forma material é, assim, abrir espaço para pensar a relação estrutura/acontecimento (PÊCHEUX, [1981]2009) no batimento metodológico entre descrição e interpretação.

Consideramos que a linguagem não é transparente, então a evidente naturalidade, na verdade, é uma miragem discursiva, sendo assim, a análise de discurso ocupa um lugar em

que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e, por conseguinte, como característica, considera a interpretação objeto de reflexão.

Dessa forma, no campo da linguagem temos o sujeito, a história e a ideologia que se relacionam e convivem dentro da ilusão da completude, ao mesmo tempo em que oscilam entre a dispersão e os esquecimentos.

Nessa perspectiva, consideramos a materialidade linguística no ponto em que se unem linguagem, ideologia e inconsciente. Tratamos a metodologia, não como um modelo que se aplique de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso, mas constituinte da AD, que é uma metodologia que se constrói num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, num ir-e-vir constante entre o *corpus* e os fundamentos.

4.1 Sobre os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram sujeitos-professores do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, de Ribeirão Preto, SP. Tal escolha deve-se ao fato de que os sujeitos-professores desse período escolar trabalham com o início da alfabetização e o final do ciclo do fundamental I. A nosso ver, são dois momentos importantes do Ensino Fundamental que exigem do sujeito-professor sólida formação profissional. Tais sujeitos foram identificados nas análises com a sigla S (sujeito) e diferenciados com números (S1, S2, S3 e S4).

4.2 Sobre a constituição do *corpus*

Nosso *corpus* foi constituído – após as devidas autorizações da instituição municipal da cidade de Ribeirão Preto e dos professores que atuam nela, atendendo as solicitações do Comitê de Ética, por uma entrevista com um questionário semiestruturado e respondido verbalmente pelos sujeito-professores do Ensino Fundamenatl I (1º ao 5º ano). Após a coleta oral foram feitas as transcrições dos depoimentos. Trabalhamos com três professores do 1º ao 5º ano. Dentro dessa possibilidade a escolha dos professores não foi aleatória, pois os escolhemos pelo tempo de trabalho na rede municipal, levando em consideração também seu tempo de formação, numa tentativa de marcar a(s) identidade(s) também atravessada(s) pelos processos sociais-históricos-ideológicos. Buscamos as seguintes características: um(a)

professor(a) com mais de 8 anos de trabalho na rede municipal, outro(a) professor(a) que está na rede entre 4 e 7 anos e um terceiro(a) que está na rede entre 1 e 3 anos. Os professores foram convidados para participar, obedecendo à Resolução no 466/12, sendo explicado aos participantes, de forma clara e objetiva, a intenção da pesquisa, sempre respeitando o posicionamento do participante entre participar ou não, como está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Traçamos um percurso através de um questionário semiestruturado, dando a possibilidade de os professores se posicionarem na oralidade, podendo relatar suas experiências de sala de aula oralmente.

Realizada a primeira etapa da pesquisa, isto é, a que correspondia à coleta de dados, concentramo-nos, posteriormente, nas questões que diziam respeito à constituição e delimitação do *corpus*.

Antes de prosseguir, porém, faz-se necessário esclarecer que, de acordo com a perspectiva discursiva, só podemos falar em *corpus* a partir de um “recorte” de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitaram uma leitura não subjetiva dos dados. Cumpre-nos ainda dizer que, segundo Orlandi (1987, p.139), “[...] o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”.

Tendo em vista, então, nosso objetivo principal, que era o de conhecer como se deram os processos formativos de sujeitos-professores, buscando compreender se e como tais processos repercutem em suas práticas pedagógicas escolares atuais, desenvolvidas em salas de aula do Ensino Fundamental I. Investigamos também as repercussões dos processos formativos para a constituição de suas identidades. Partimos, assim, do amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005), constituído por gravações em áudio, feitos na escola, partimos de tais gravações, selecionando algumas sequências discursivas, que funcionaram como sequências discursivas de referência (SDR) (COURTINE, [1981] 2009), que constituem o recorte discursivo, uma vez que as condições de produção nos são caras e se relacionam com as formações discursivas, que são atravessadas no/pelo intradiscorso e interdiscorso.

Verificamos, nas vozes dos professores, as marcas histórico-ideológicas da memória se (res)significando ao mesmo tempo em que se normatizava, fazendo ecoar o sentido legitimado dominante, materializando até mesmo contradições entre o que é ser e/ou estar professor. Analisamos, então, as posições dos sujeitos-professores, trabalhando com recortes linguísticos, com o funcionamento discursivo, com os processos sócio-históricos desses

sujeitos, além de realizarmos uma análise discursiva dos dados, buscando neles o singular, pois, para a AD, os sentidos são produzidos pelo sujeito e podem ser inúmeras as possibilidades dos gestos de leitura, interpretação e de (re)formulação. A nossa análise teve início com o *corpus* oral e reescrito, em que interpretamos as respostas do professor diante dos questionamentos sobre o que é ser professor; e como foi o percurso e a escolha pela profissão.

Esses depoimentos foram feitos de maneira espontânea, através de perguntas semiestruturadas, com o consentimento livre e esclarecido desses sujeitos. Podemos dizer que tais depoimentos e suas condições de produção formaram o “material bruto” (ORLANDI, [1999]2005), ou amplo “espaço discursivo”, que deu origem ao nosso *corpus*. A partir desse espaço discursivo selecionamos alguns recortes, entendidos aqui como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p.87).

Observamos e interpretamos as respostas em suas diversas discursividades e, através dessa análise, marcamos os sentidos que se repetem, que se deslocam, que normatizam ou que rompem com o fazer na educação, buscamos entender como os sentidos são (re)colocados, (re)marcando dizeres de um já-lá.

Após conversas informais sobre o que é ser professor, qual a identidade dessa profissão, trabalhamos com os dizeres sociais marcados historicamente e com os gestos de interpretação dos sujeitos, cujos relatos orais foram gravados e cujas repostas nos deram a possibilidade de recortes linguísticos que, para Orlandi (1996, p.139), são “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação”. Para a AD, a escolha dos recortes já implica um gesto de interpretação do analista, posto que, ao selecionar, ele sempre silencia o que ficou fora dos recortes, constituindo já aí um modo de interpretar o objeto discursivo. Então, as marcas linguísticas foram rastreadas e anotadas, buscando flagrar qual lugar esses sujeitos-professores ocupavam dentro da instituição escolar para falar da sua posição profissional, marcar sua identidade e apresentar as inquietações que os permeavam.

Desses recortes, escolhemos algumas Sequências Discursivas de Referência, SDR, (COURTINE, [1981] 2009), as quais foram por nós analisadas, como mostraremos na próxima seção. Importa ressaltar que nos valem do paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989). As marcas e pistas linguístico–discursivas serão por nós perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do discurso (intradiscurso), que nos remetem às formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas dos dizeres dos sujeitos.

Assim, no campo indiciário de conhecimento, enquanto analistas, buscamos os indícios e vestígios na materialidade linguística discursiva, interpretando os sentidos mobilizados, sempre no intuito de compreender o funcionamento e os mecanismos das produções de sentidos.

Em relação aos indícios, podemos referenciar Ginzburg (1989, p.151-177) que apresenta o homem enquanto caçador e afirma que o mesmo “[...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como os fios de barba”. Ginzburg em seu paradigma indiciário, referencia as formas de controle social, mostrando que essas são tão sutis que se dissolvem nas névoas da ideologia marcando que “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, são nessas zonas que queremos penetrar, passear pela ideologia, observar os mecanismos de naturalização de sentidos legitimados, circular pelo contexto sócio-histórico da linguagem e da opacidade, entender como o dito e o não-dito marcam e se fazem presentes no processo discursivo do sujeito-professor. Atentamos para a materialidade linguística, uma vez que nos possibilita desconstruir a ilusão de transparência, que produz o efeito de literalidade.

Nessa proposta teórica da AD, Pêcheux (1990, p.79) propõe um olhar e uma escuta para o discurso, mostrando que o discurso não se dá na evidência de seus encadeamentos, e sim na desconstrução da sua discursividade, pois é “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, uma sequência linguística fechada em si, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido nas condições de produção”.

Para a psicanálise, o

[...] inconsciente pode ser recuperado, reconstruído a partir de traços deixados por esses apagamentos, esquecimentos, cabendo ao analista a tarefa da reconstrução. Reconstrução que se faz por um trabalho de regressão ao passado na e pela palavra, buscando-se ‘a restauração do sentido pleno ... das expressões empalidecidas’ (Freud), a ‘regeneração do significante’ (Lacan) (BRANDÃO, 2001, p.55).

O trabalho analítico visa, organizar e captar a articulação entre o discurso e seu avesso, de modo a fazer emergir o que, na fala do sujeito, ele diz à sua própria revelia e à de seu desejo. Assim, o analista, em seu trabalho de escuta, deve estar atento para a emersão de diversos discursos dentro de uma única cadeia verbal, pois “[...] sob nossas palavras ‘outras palavras’ se dizem.” (BRANDÃO, 2001, p.55), e assim “[...] o sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada, e a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da

subjetividade. E porque constitui o sujeito, pode representar o mundo” (BRANDÃO, 2001, p.45).

No processo metodológico, consideraremos a relação intradiscurso e interdiscurso. A observação desse permite remeter os dizeres dos sujeitos-professores a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Aquele fio do discurso, o intradiscurso, permite-nos notar o que está sendo dito, naquele momento dado, em determinadas condições de produção.

Como bem elucida Courtine ([1981] 2009), todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é a partir desse jogo que nascem os sentidos, sempre em movimento, sempre nos escapando, posto que o sujeito se constitui no e pelo dizer que está historicamente filiado a determinadas redes de sentido e não a outras, ou melhor, a determinadas formações discursivas e não a outras.

Outra questão que deve ser salientada é que a AD não busca alcançar a exaustividade horizontal, visto que não há discurso fechado em si mesmo, todo discurso se estabelece na relação com o anterior e aponta para outro. Temos, assim, um processo discursivo do qual recortamos e analisamos estados diferentes (ORLANDI, 2005).

Os relatos dos professores foram feitos de maneira espontânea, revelando momentos da sua prática na sala de aula com a leitura e a escrita, enquanto professor-alfabetizador. Foram selecionados alguns desses relatos que compuseram o *corpus* deste trabalho. Então foi no “amplo espaço discursivo”, constituído pelos depoimentos escritos, que selecionados alguns recortes, entendidos aqui como “fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2005, p.96).

A partir dos recortes inicialmente selecionados, foram identificadas algumas Sequências Discursivas de Referência, SDR, para a análise, onde consideramos as relações entre intradiscurso e interdiscurso. Ginzburg (1989) nos instiga a buscar a percepção dos indícios linguístico-discursivos além das evidências, buscando, assim, atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito.

Ao falar de si, o sujeito-professor o faz a partir de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990), que define que as posições-sujeito são traçadas a partir de um retrato virtual, que o sujeito traça para si mesmo e para seu interlocutor. Na relação professor e aluno, temos duas posições em situação de assimetria: a primeira ocupada pelo lugar do poder, do saber e do fazer, e ao segundo cabe o lugar de espectador e ouvinte, que, por vezes, pode ser também o lugar de leitor.

O jogo das representações imaginárias, proposto por Pêcheux (1990) ajuda a refletir não só sobre o que os professores vivem na prática de sala de aula, mas também nas imagens que o professor faz de si. Quais identificações foram usadas nos seus percursos para a formação de suas identidades? De que maneira ele supõe que os outros (alunos e instituição) o veem? De que modo ele se vê ao falar para o outro sobre seu trabalho? Assim, ao longo de suas respostas, o professor irá se projetar, se imaginar e colocar pela linguagem suas concepções e ideias que poderão ser analisadas pelas redes de filiação às quais se encontrarão.

Ao estabelecer um lugar de poder, podemos fazer a pergunta: “Quem é você para que lhe falem assim” (PÊCHEUX, 1990), o professor no contexto escolar potencializa aquele que faz falar a univocidade, pois é informativo, exato, objetivo e eficaz. Assim, sob a forma do signo da ideologia toma para si o papel de “anular” outras maneiras de dizer, ler, nomear e formular.

Ao falar de si há um permanente e tenso deslocamento que dará a oportunidade ao professor de (re)construir sua trajetória, correndo, também, o risco de silenciar-se sobre as condições sócio-históricas.

Tais assertivas permearam o trabalho de selecionar nosso objeto, determinar o nosso *corpus*, selecionando os recortes, descrevendo a análise, apontando as regularidades discursivas, deixando alguns dados fora da análise já faz parte da análise. Assim, consideramos que o gesto da interpretação desdobrado em algumas etapas (ORLANDI, [1999]2005, p.77) na primeira, passagem da superfície linguística do discurso oral para o texto escrito; na segunda, a passagem do objeto discursivo para a formação discursiva e, na terceira e última, o deslocamento em direção ao processo discursivo e à formação ideológica.

Para esta pesquisa, inicialmente fizemos um rastreamento de referências bibliográficas sobre o tema, mapeamos o que já foi produzido na área da teoria e análise linguística. Em seguida, nos foi fundamental explorar as articulações teóricas já dadas pela AD, realinhando-as, ressignificando-as e criando novos pontos de reflexão, a partir da coleta e interpretação dos dados desta pesquisa, já que a teoria e análise se realinham permanentemente.

Na sequência, interessou-nos analisar como os deslocamentos de sentidos produzem diferentes posições-sujeito, como a memória ecoa as materialidades discursivas de um já-lá, observando como os enunciados se referem ao mesmo fato e, no entanto, não constroem o mesmo sentido.

Buscamos, com base em um olhar sobre a formação de professores do Ensino Fundamental, por meio deste estudo discursivo, do falar da prática, problematizando a

tendência à homogenização do sujeito e da sua formação, abrindo, assim, possíveis rupturas e possíveis (re)direcionamentos de pensar o sujeito professor EM FORMAÇÃO.

5 ANÁLISE DO DISCURSO DE SUJEITOS PROFESSORES: MEMÓRIAS, DIZERES E FAZERES

Os recortes que compõem este trabalho trazem (não)ditos de sujeitos-professores, que tiveram a oportunidade de narrar-se, de colocar em seus dizeres a (re)atualização de sua(s) memória(s), dentro de processos que permitiram a tais sujeitos (re)fazer percursos, ouvir, em suas vozes, os ecos ressoados nos fios discursivos de um já-lá, que se fazem presente em seus saberes-fazer.

Assim, trazer tais gestos interpretativos nos leva a observar, pensar e discutir teórica e analiticamente questões relacionadas ao campo teórico da AD, como o contexto epistemológico de constituição de teoria, a organização do *corpus* de análise, considerando as multimodalidades e as articulações entre discurso e história na constituição dos enunciados (SARGENTINI, 2012, p.15).

Nesta seção realizaremos as análises discursivas dos recortes selecionados, a partir da constituição do *corpus*. Deter-nos-emos, especialmente às sequências discursivas de referência, SDR, que nesse contexto aparecem em negrito, para ganharem destaque, visto que baseamos-nos e fundamentamo-nos nelas, quer seja para ilustrar um argumento ou uma discussão, quer seja para realizar o trabalho de desconstruí-las, desmontá-las e analisá-las, à luz das contribuições da AD.

Nos recortes abaixo, referenciamos os fragmentos associados às respostas dadas, sendo a primeira pergunta relacionada à escolha profissional, em que procuramos ouvir como foi essa escolha e o percurso profissional, buscamos verificar nas respostas as formas ou fôrmas dos dizeres do sujeito-professor, observando e investigando a presença do(s) outro(s), marcados pelos ecos que se (res)significam entre as escolhas e as (de)cisão numa perspectiva derridiana, entendendo os espaços em que se dão a identificação social, cultural, histórica, ideológica e subjetiva à qual inscreve e/ou pertencem esses sujeitos.

Recorte 1 – S1

S1 - Na verdade eu não escolhi (risos), tinha outras ideias// pedagogia eu só coloquei porque minha família não tinha condições de pagar uma faculdade pra mim// e aí a única que eu consegui passar foi na pedagogia (risos), e eu fiz na USP// fiz numa faculdade pública, justamente por isso, eu não tinha condições de pagar né // no primeiro ano eu pensei em desistir, porque eu não queria, eu não me imaginava na escola, não me imaginava dando

aula, é eu ficava, me colocando no lugar dos meus professores, da época do ensino fundamental e ensino médio, então assim isso começou a me dar desespero né (risos) de pensar que eu ia voltar para aquela escola pública né//.

Ao ser instado a falar sobre suas escol(h)as, o sujeito-professor rememorou seu percurso, sua história institucional enunciando que, **na verdade**, não escolheu pedagogia *a priori*, pois tinha outras ideias, trazendo as imposições sociais que a fizeram tomar tal (de)cisão, aqui são trazidas as lembranças, e em seus dizeres sabemos que as palavras são faladas antes de nós (ORLANDI, 1998), sendo, então, a pedagogia a única opção momentânea.

Essa suposta **verdade**, construída imaginariamente pelo sujeito, vem carregada de sentidos e sentimentos de (im)posições, pois a identidade, quer nacional, quer individual ou subjetiva, é produzida ou construída socialmente, por aquele(s) a quem se atribui maior poder e, portanto, a quem se concebe autoridade para, legitimamente, dizer verdades ou verdade sobre os fatos (SILVA, 2000). Assim,

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discursos 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, 2004, p.12).

Ao trazer a sequência **na verdade não escolhi**, há rompimento com os dizeres socialmente atribuídos e naturalizados em que, ao chegar à universidade, é possível fazer uma escolha de qual carreira seguir, é possível que o sujeito se ocupe de um espaço seu de (de)cisão. Nessa verdade, a professora faz uma confissão em que ela anuncia a renúncia do seu desejo, submetendo-se à verdade como obrigação, sendo essa confissão “fundamental para a construção de si-mesmo” (BIRMAN, 2000, p.83). O sujeito, ao enunciar dá-se conta de que não pode fazer escolhas. Ele foi escolhido.

A confissão é, então, o ponto de partida para um deciframento do sujeito. Sendo assim é na produção discursiva que há marca(s) de confissão e seus derivados se engedram uma verdade no sujeito (FOUCAULT, 1993). A verdade se torna o objeto permanente

buscado e, ao mesmo tempo, perdido no exame de si mesmo, e, assim, a partir do processo discursivo, o sujeito se atrela a certas formações identitárias/identificações já pré-formadas.

Tal confissão seria, então, algo da ordem do assujeitamento, implicando não só em uma relação de obediência, mas, também, na adoção pelo indivíduo do discurso do outro, no momento mesmo da enunciação de uma verdade sobre si. Discurso que se materializa então como discurso de poder (BARTHES, 1989). Aqui sujeito e verdade vão se (re)construindo a cada momento seja nas relações de poder, ou na (im)posição dos jogos de verdade que atravessam o seu lugar e o tempo.

A verdade trazida por S1 vem carregada de angústia, pois **não me imaginava na escola, não me imaginava dando aula, é eu ficava me colocando no lugar dos meus professores, da época do ensino fundamental e ensino médio**, há desespero daquele que *a priori* não se reconheceu nesse saber-fazer, havendo o efeito de funcionamento de embate e confronto entre o que “eu quero” e o que “eu posso”, afirmados na sequência discursiva **e aí a única que eu consegui passar foi na pedagogia**, trazendo as marcas de uma busca que se relaciona aos espaços sociais e possíveis daquele momento, mas que a injunção à unidade da escol(h)a não se referenciou ao desejo, deslocando então os sentidos, produzindo contradições nos fios discursivos.

Observa-se que nessa formação discursiva há outros sentidos que estão para além “[...] de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, que não existe em ‘si mesmo’... mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo num processo sócio-histórico” (PÊCHEUX, 1997, p.160).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o social, enquanto ordem, constituiu a materialidade da organização da história dos sujeitos, assim, aqui se não houve escolha, tal professora foi submetida ao que lhe coube naquele momento, numa forma que lhe trouxe a (sub)missão. Sendo assim, S1 foi escolhido para tal missão, tal profissão, ao mesmo tempo que, sem ter outra opção, naquele momento foi empregado a tal fazer, então talvez em sua posição prática, profissional e social possa ser aquele sujeito que não questiona, não desafia ordens, não fala, mas se apresenta como servil ao que lhe é imposto, dando continuidade ao jogo das posições estabelecidas institucionalmente e legitimadas sócio-historicamente.

Dessa maneira, afirmamos que a formação discursiva é constituída e/ou margeada pelo que lhe é exterior, logo, por aquilo que lhe é aí “estritamente não-formulável, já que a determina” (PÊCHEUX, 1995, p.177), entendemos que o determinante de S1 foi a praticidade momentânea, cotidiana e financeira em que esse estava imerso.

A angústia se fez presente durante o curso de pedagogia desse sujeito, por meio das marcas que se rememoraram pelo percurso (re)feito pela enunciação de que **no primeiro ano pensei em desistir, porque não queria, não me imaginava na escola, não me imaginava dando aula,... então assim isso começou a me dar desespero né, de pensar que eu ia voltar para aquela escola pública né... não queria aquilo pra mim, dá aula, passar pelo o que meus professores passaram**, então, ao negar **eu não queria aquilo pra mim** no seu discurso há a presença do oposto no fio do discurso, num espaço em que a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise, nesse caso de não querer **passar pelo o que meus professores passaram**.

Dessa maneira, essa construção evidencia a presença do discurso-outro (INDURSKY, 1997, p.213), sendo esse sujeito marcado sócio-historicamente pelas óticas **daquela escola pública né**, já conhecida e experimentada, margeada por um espaço bagunçado, não propício ao ensino-aprendizagem, esquecido pelo governo, em que há professores que não são respeitados pelos alunos e se mostram insatisfeitos numa impossibilidade de valorização profissional, dando a esse sujeito-professor a sensação de desespero, ao pensar/lembrar que poderia voltar àquela **escola pública né**.

S1 traz a ritualização entre a memória do passado, da sua experiência e o imaginário das perspectivas para o futuro em sua posição-profissional, assim, nesse espaço entre a memória e o imaginário esse sujeito não consegue almejar outras perspectivas diferentes das vivenciadas e afetadas anteriormente, pois há, em seu discurso, fios condicionados pelos egressos de uma escola pública que lhe causou **desespero** e **angústia**. O indivíduo se mostra interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante e amarga, já que o sujeito é sobredeterminado pelos pré-construídos.

Recorte 1 – S2

S2 - Bom eu venho de uma família de professores// e pra mim foi algo muito natural// Com 9 anos eu decidi quero isso, e não assim não me decepcionei durante a minha vida escolar, então continuei, apenas continuei// Eu não tive apenas um professor na minha, mas vários e eu acho que vou pegando um pouco das práticas deles, de coisas que eu achava legal, de coisas que eu achava interessante, mas mais do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio// A minha mãe foi extremamente forte e extremamente presente em minha

vida// tanto que eu sou a primeira pessoa da minha família a ter o ensino superior completo
né// então a grande norteadora desse lado foi a minha mãe (lágrimas nos olhos)//.

Nos recortes do sujeito S2, há um efeito naturalizado pela memória discursiva, causado pelo efeito de ideologia, em que se repete um sentido já-lá, (im)posto pelas marcas dos processos familiares, circulando em seus dizeres essa (de)cisão como algo comum, afinal **venho de uma família de professores.**

Na sequência discursiva com 9 anos decidi quero isso, e não assim não me decepcionei durante a minha vida escolar, então continuei, apenas continuei... e pra mim foi algo muito natural, observamos que o sujeito-professor demonstra seus processos de identificação que se dão *a priori* no âmbito familiar numa interpelação que traz o efeito de unidade em que ser professora foi algo natural, há no intradiscurso sentido(s) naturalizado(s) de um já-lá, ancorado em já-ditos que se reconhecem entre o saber-fazer de suas escol(h)as, diferente de S1.

Notamos que o sujeito, na posição de professor, é determinado, sem se dar conta, a dizer o que o seu lugar de formação social impõe que seja dito (INDURSKY, 1998) e que a formação social e ideológica acaba por dar a ele sentidos de um já-lá, podendo este romper ou manter os sentidos desse discurso.

No seu percurso S2 ainda anuncia seu êxito escolar, pois **não tive apenas um professor na minha, mas vários e eu acho que vou pegando um pouco das práticas deles, de coisas que eu achava legal**, nos dizeres desse sujeito aparece a afirmação de que vários professores que lhe fizeram a diferença, portanto, são imitados, copiados, ecoados e (re)produzidos em suas atitudes e práticas na sala de aula. Há nos ecos de S2 saber(es)-fazer(es) outro(s), num percurso que o mantém em relação com os outros, numa (trans)formação heterogênea permeada da(s) relação(ões) com o(s) outro(s), o OUTRO numa interlocução que se (re)faz no/pelo meio sócio-histórico-ideológico em que se insere.

Na sua singularidade, S2 marca a importância da mãe **A minha mãe foi extremamente forte e extremamente presente em minha vida**, demonstrando que sua formação perpassa e se desenvolve em deslocamentos, num constante movimento de identificações que atravessa o seu meio familiar, escolar, social e cultural, na possibilidade de uma formação subjetividade heterogênea, tecida entre o ir e vir dos laços afetivos, maternos e profissionais.

Recorte 1 – S3

S3 - Na verdade a minha família é de professores né, minha mãe é professora aposentada, minhas tias foram professoras, meus tios e também pelo deslumbramento de gostar de alguns professores, eu gostava muito de alguns professores e eu me inspirei mais foi nisso, mais até na minha mãe porque eu ajudava em casa//.

Assim como S2, S3 traz as marcas discursivas que ressoam um saber-fazer atravessado e marcado pela (de)cisão naturalizada e relacionada ao âmbito familiar, demonstrando também seus afetos e êxitos com professores, aqueles sujeitos que passaram pela sua vida escolar e deixaram-lhe marcas boas.

Nesse recorte, S3 marca sua **verdade**, sua escolha, num postulado em que o seu dizer filia-se à rede de memória constituída entre sentidos e sujeitos. Aqui S3 traz a **verdade** também num ato de confissão, bem como S1. Percebe-se que, na batalha pela enunciação de si, há fronteira(s) entre o dito e não-dito, certamente submetida às injunções de poder aos jogos de verdade aos quais o sujeito está inserido historicamente, há também gestão de pulsão, de intensidades que se movimentam entre as verdades produzidas. O sujeito nesse espaço de narrar-se ganha forma e transforma-se no próprio ato da enunciação, não apenas pelo/no deciframento e/ou reconhecimento do outro, mas, também, pela possibilidade de que esse outro possa (a)colher, mais do que as palavras que lhe cabe decifrar.

S3 anuncia ter sido seu percurso escolar bacana, pois houve nele **deslumbramento** escolar e **inspiração** familiar. Nesse ato de dizer sobre sua escol(h)a, tal sujeito remete sentidos que perpassam os fios discursivos entrecruzados com os outros, com fios tecidos e falados num espaço de atualização do interdiscurso, sendo esse um espaço discursivo margeado pela memória e sua (re)atualização no interdiscurso pelo intradiscurso.

Recorte 1 – S4

S4 - Vou começar falando porque eu escolhi fazer pedagogia né, o meu interesse era por questões volitivas da sociedade, desde o colegial do primeiro ano do Ensino Médio eu é de alguma forma voltei meu olhar para as questões sociais, então no vestibular abriu o curso de pedagogia e eu sou formado na primeira turma de pedagogia aqui da USP// decidi por pedagogia por questões financeiras por morar em Ribeirão Preto, decisão que até hoje não me arrependo de jeito nenhum porque o curso de pedagogia é um dos que mais dá essa visão

geral de sociedade né// **então eu fiquei muito satisfeito no curso de pedagogia nesse motivo da visão que ele me deu pra sociedade né e a base da formação do pedagogo é a docência né, então foi uma consequência tornar-me professor, é isso né//.**

Diferente de S1, S2 e S3, esse professor traz a importância e a valorização da sua escol(h)a, da sua (de)cisão, numa ilusão primeira de que essa não teve influências, partindo única e exclusivamente de sua vontade, de seu desejo, porém, logo na sequência discursiva seguinte, S4 demonstra suas influências marcadas por questões **volitivas da sociedade, familiares** e até **financeiras**.

Ainda nos dizeres seguintes, S4 afirma ter sido sua opção, uma **decisão que até hoje não me arrependo de jeito nenhum**, mas ao enunciar **não** e **nenhum**, produz um efeito de negação trazendo movimentos implícitos de sentidos moventes e instáveis. Essa dupla negação conotando um sentido afirmativo, nos remete a Ducrot (1981, p.98), em que tal negação aparece como sendo “a afirmação de um conteúdo negativo sem referência a uma afirmação antitética (pode-se ter, então, tanto uma negação de frase, como uma negação de predicado)”.

E, ainda, nos leva a Neves (2000, p.85) que afirma que “o escopo da negação define-se como segmento do enunciado em que a negação exerce seu efeito, ou seja, um conjunto de conteúdos afetados pelo operador da negação”, por se tratar de transcrição da oralidade, essas construções são agramaticais, os pronomes se dão na sentença enunciativa pelos itens lexicais.

Aqui, esse sujeito se inscreve numa FD, em que sua escolha é cerceada pelos dizeres e influências de sua trajetória, ao mesmo tempo que coloca em antagonismo ideológico do seu cotidiano e da sua vivência profissional, confrontando (im)posições (in)compátives. S4 insere em seu discurso “negativo” uma forma de afirmação ocupada para (re)afirmar sua (de)cisão e sua escol(h)a como certa. Nesse caso, o efeito de sentido de negação vem por meio de seu funcionamento/acontecimento e “estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos” (INDURSKY, 1997, p.216), então, essa negação evidencia a presença do discurso-outro. Há, nas possibilidades desse dizer, a presença da memória, do interdiscurso em que os saberes estão no já-dito e no a se dizer. Havendo nesse sentido relações de desigualdade-contradição-subordinação.

Assim, “[...] não se trata apenas de um jogo de significantes desencarnados”, pois, para “ressoar é preciso a forma material, a língua-e-a-história” (ORLANDI, 2002, p.68), reafirmada nos/pelos dizeres **então fiquei muito satisfeito no curso de pedagogia nesse**

motivo da visão que ele me deu pra sociedade né e a base da formação do pedagogo é a docência né, então foi uma consequência tornar-me professor, é isso né.

Nessa perspectiva, o sujeito cria uma narrativa aparentemente coerente, que lhe permite “racionalizar” sua história, conferir uma coerência a um passado e explicá-lo. O sujeito racionaliza uma história para construir a ilusão de identidade una, para que possa dizer “eu sou”, e, de acordo com Pêcheux (1990, p.166), “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que o representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Ainda, trouxemos a identidade em relação às identificações que o sujeito faz ao longo de sua constituição/construção, através das interpelações, dos ecos que o complementaram/complementam e o atravessaram/atravessam de formas diversas.

Essa questão um trouxe vozes entre a possibilidade de escolher e o deslizamento para o percurso “natural” ou de influência familiar, numa consequência em que ser um profissional é “ser alguém” dentro de uma identidade profissional que o(s) define, e define aos outros com que estão diretamente ligados, em possibilidade(s) de construção de “si mesmo”.

Avançando com as análises, na segunda questão, pedimos para que os sujeitos-professores narrassem sua trajetória profissional, observando nas/pelas formações discursivas o lugar da constituição do(s) sentido(s) e o atravessamento da subjetividade.

Recorte 2 – S1

S1 - Eu entrei na faculdade em 2003// como eu falei eu tenho uma família muito humilde// acho é que no início de 2008 saiu o concurso da prefeitura, ah antes disso eu tinha sido chamada no concurso do Estado// aí eu falei bom, eu tenho que passar, eu não tenho outra opção, ou eu passo ou eu passo, então assim estudei, rachei de estudar, aí passei e aí assim que eu terminei o aprimoramento eu já entrei na prefeitura // e aquela angústia que eu tinha hoje eu não tenho né// então assim as coisas que eu falo não falo da boca pra fora, eu falo porque eu vivo isso né//eu me sinto respeitada// e a angústia que eu sentia era da escola que eu estudei, então, eu sempre estudei em escola pública né e era aquela baderna, aquela conversa, os professores assim os que tentavam dar aula, os que se esforçavam coitados, você via no semblante deles, hoje eu consigo enxergar como eles eram na época, eu via aquele semblante, mas eu não pensava tudo que estava por trás, mas

hoje eu vejo que eles iam desanimados, que eles né não tavam felizes ali eles sofriam muito porque bagunçava muito, era muita bagunça, eu acho que me marcou muito de descaso dos alunos mesmo né com os professores e aí eu não queria tá naquele lugar, eu não queria viver aquilo de novo, mas não enquanto aluna, mas enquanto professor na pele deles ali//No estágio mudei minha visão foi e foram várias coisas que contribuíram para eu mudar minha visão, aí a professora falava baixo, ela não gritava e as crianças respeitavam, e assim eu fiquei encantada com aquela professora e eu conversava muito com ela e eu falava pra ela, falava nossa você tá fazendo tanta diferença na minha vida// só que ninguém olha a sua história né, ninguém vê né o que você lutou né, ninguém vê é o que você passou né, né o que a sua família lutou né, é isso é complicado (com ressentimento e lágrimas nos olhos), essa minha história eu recordo sempre, eu sempre conto, eu adoro contar a minha história porque é muito, foi muito intensa sabe// a gente continua lutando, então assim, a missão é a gente tentar dar o retorno né agora//.

S1 começa narrando sua história pela cronologia, buscando dar sentido aos fatos já vividos. Ela retoma a memória sobre essa escolha e (re)afirma **como falei eu tenho uma família muito humilde**, demonstrando o seu esforço, o seu enfrentamento e a sua superação, numa busca de melhor condição de vida. Afirma que mesmo dependendo de todas as bolsas possíveis da universidade **no início de 2008 saiu o concurso da prefeitura, ah antes disso eu tinha sido chamada no concurso do Estado**, e ao trazer o enunciado **o Estado, aí meu Deus do céu emprego público não posso largar**, podemos observar nessa sequência discursiva a marca da liberdade *versus* a segurança, em que os valores se opõem (BAUMAN, 2001), não podendo esse sujeito-professor querer/escolher mais de uma possibilidade, lembrando-o que ao renunciar traz a sua (de)cisão permeada de espaços e conflitos sociais, ideológicos e singulares.

Na próxima sequência discursiva aí **falei bom, eu tenho que passar, eu não tenho outra opção, ou eu passo ou eu passo, então assim estudei, rachei de estudar, aí passei e aí assim que eu terminei o aprimoramento eu já entrei na prefeitura**, S1 deixa a entender que renunciou o Estado, e se esforçou para passar no município, marcando seu saber-fazer e seu esforço em **estudei, rachei de estudar**, demonstrando que ao ser parte do universo público, seja estadual ou municipal, há possibilidade de “estabilidade” social e financeira. Ainda, podemos entender que esse sujeito traz a sensação da segurança solidificada pelo emprego público, como numa metáfora de um jogo de xadrez, em que as peças podem se mover, se (des)locar numa liberdade de um tabuleiro fixo com lugares moventes e estáveis. A

estabilidade aqui é trazida pelo **concurso público** e é entendida por esse sujeito-professor como possibilidade de segurança e liberdade, garantindo assim uma previsibilidade, como se a partir desse emprego tal sujeito pudesse controlar seu próprio destino estável.

S1 também faz revelações de um processo histórico e de um percurso singular/subjetivo, em que esse revela suas identificações, seu olhar sobre a educação, demonstrando os silêncios que escamoteiam a historicidade na sua posição de aluna de escola(s) pública(s). No entanto, esse sujeito expõe a forma de estudo à qual foi submetido e legitima o lugar da escola pública, quando afirma **sempre estudei em escola pública né e era aquela baderna, aquela conversa, os professores assim os que tentavam dar aula, os que se esforçavam coitados, você via no semblante deles**, há no seu dizer marcas de alguém que fez parte de instituições públicas, e que vivenciou nesses processos uma escola pública sem entusiasmo, sem muitas perspectivas, uma escola que era uma **baderna**, afirmando que os professores não apresentavam voz ativa, e esse silêncio vinha marcado pelo **semblante de coitados**, aqui há marcas de professores tidos como vítimas de um espaço público, sem dono, sem orientação, sem apoio adequado, e ainda indica sentimentos de exaustão diante do que o órgão de ensino, demonstrando as tensas relações de poder. SDR1 ainda anuncia que **hoje consigo enxergar como eles eram na época, eu via aquele semblante mas eu não pensava tudo que estava por trás, mas hoje eu vejo que eles iam desanimados, que eles né não tavam felizes ali eles sofriam muito porque bagunçava muito, era muita bagunça**. O **semblante** marca o sujeito-professor em sua posição profissional que ao invés de ser contemplado pelo conhecimento, ocupar o seu fazer educativo e científico e marcar seu espaço na relação professor-aluno, ele é adjetivado como um coitado, desanimado e infeliz. Assim, hoje S1 consegue enxergar fatos daquela época, pois ele foi transferido¹ da posição sujeito-aluno para a posição sujeito-professor, e ao ocupar esse lugar profissional e institucional público, pôde presenciar e vivenciar o lado daquele professor “coitado”, representando agora tal lugar de “saber”, de “conhecimento”, podendo quem sabe fazer diferente.

S1 (des)loca da perspectiva de aluna para a função professor, ainda numa perspectiva de exaustão, marcando seu esforço, seu fazer e **aí tô nisso, nessa loucura, sobrecarregada tá difícil assim porque fazer pesquisa e trabalhar ao mesmo tempo é difícil, então eu tô nessa, trabalhando na prefeitura com as crianças né agora tô com**

¹ Transferido, pensada na transferência de Freud e presente no âmbito das relações, em que de acordo com Laplanche e Pontalis (1992, p.514), "[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada".

quarto ano esse ano e na faculdade manhã e noite, e o doutorado e é isso, tava fazendo um curso de pós em libras, mas agora tive que escolher as prioridades, e aquela angústia que eu tinha hoje eu não tenho né, aqui o deslocamento aparece numa perspectiva não mais de denúncia do espaço público, mas de anúncio de práticas, experiências e vivências na posição de professor, profissional, demonstrando as vozes que a atravessam e os ecos que ressoam suas práticas, uma vez que **as coisas que eu falo não falo da boca pra fora, eu falo porque eu vivo isso né**. Ao trazer o genérico discursivo **não falo da boca pra fora** marca os acontecimentos discursivos sobre outros acontecimentos discursivos (TFOUNI, 2007, p.294), observamos aqui o sentido da verdade com efeito de lei, instalada pela voz dessa professora de que é possível ocupar o lugar de saber-fazer profissional ressaltando, assim, a sua importância, o seu percurso e seu próprio (re)conhecimento atrelado às práticas educativas, trazendo sua forma-sujeito (PÊCHUEX, 1990). Nesse espaço há uma articulação entre o discurso pré-construído e a região que esse sujeito se identifica para se dizer.

A visão de S1 foi mudada também **no estágio**, pois foi/foram várias situações que contribuíram para esse sujeito-professor mudar sua visão, sendo assim nesses espaços formativos do estágio, S1 teve experiências com uma **professora que falava baixo, ela não gritava e as crianças respeitavam**, essas atitudes consideradas valorosas trouxeram o encantamento. Além do mais **àquela professora** fez a diferença na vida de S1, dentro de percurso bem diferente daquele vivenciado até então dentro do espaço institucional.

Essas qualidades valorosas de respeito e tom de voz, eram diferentes daquela baderna antes conhecida, experimentada, anunciada e marcada do/no espaço público. Nessa sequência discursiva há ensino e há dizeres que ecoam de uma memória de contemplação àquela experiência no estágio, há admiração num espaço escolar em que realmente ocorreu o respeito, e há vozes de professor e aluno numa possibilidade de trocas.

Outro ponto importante de sua subjetividade vem das marcas anunciadas pela **força pra lutar** que veio do âmbito familiar (**tanto do meu pai quanto da minha mãe**), **tanto que sempre agradeço né, sempre agradeço são assim os dois, nossa eles lutaram muito sabe pra eu tá onde eu tô**, essa garra, esse apoio, essa vontade de melhorar as condições de vida dadas naquele espaço sócio-histórico tiveram enraizamentos familiares. Mas, S1 também diz **que ninguém olha a sua história né, ninguém vê né o que você lutou né, ninguém vê é o que você passou né, né o que a sua família lutou né**, é isso é complicado (com ressentimento e lágrimas nos olhos), aqui, ao enunciar **ninguém** se refere aos órgãos públicos e sociais, atrelando a isso a falta de reconhecimento do profissional do professor nos espaços sociais, demonstrando que, por mais que o sujeito-professor faça, não há espaços para ele

anunciar sua própria história, talvez por falta de tempo associada à árdua jornada de trabalho, de estudo e preparação, marcando desamparo e valorização relacionados aos meios sociais. A emoção ao se recordar de sua trajetória vem à tona e **essa minha história recordo sempre, sempre conto, adoro contar a minha história porque é muito, foi muito intensa sabe,** demonstrando então em seus saberes-fazer, uma luta, uma missão.

Nessa última sequência S1 fala da sua **missão** assim como na questão um, retomando o discurso religioso, de alguém que estava pré-destinado a tal ofício.

Nessas condições de produção, podemos dizer que, na sua **missão**, esse sujeito ocupa um lugar legitimado pela igreja, em que ao sair em missão tal sujeito ocupa o lugar de “bom sujeito”, realizando o seu assujeitamento sobre a forma do “livremente consentimento” (PÊCHEUX, 1995, p.215). Entendemos, então que o “bom sujeito”, está marcado pelo interdiscurso que determina sua formação discursiva, e traz sua identificação permeada por uma determinação, em que a narrativa marca a materialização entre o contingente e o necessário, entre os elementos possíveis da vida de um sujeito e o já-lá.

Recorte 2 – S2

S2 - Bom depois do Ensino Médio eu fui fazer uma licenciatura em Ciências Exatas na Universidade de São Carlos e lá eu percebi que as extas não eram a minha área, mas eu adorava fazer psicologia da educação, falei bom, tô no curso errado parei tudo, fui fazer cursinho de novo, vestibular de novo e vim fazer pedagogia aqui na USP de Ribeirão, quando eu saí do curso de pedagogia eu já estava classificada aqui no concurso da prefeitura, então foi apenas esperar para entrar// então quando eu entrei na prefeitura foi aí que eu entrei mesmo nessa carreira escolar//.

S2 traz seu percurso também em cronologia de narrativa, mas não de datas e fatos precisos como S1. Marca seu fazer com a entrada no concurso público **quando saí do curso de pedagogia eu já estava classificada aqui no concurso da prefeitura, então foi apenas esperar para entrar, neste meio**, assim como S1 vê no espaço público institucional sua possibilidade de “estabilidade” social e financeira, marcando **que quando eu entrou na prefeitura foi aí que entrou mesmo nessa carreira escolar**, aqui há a ilusão de uma construção profissional plena, de uma estabilidade financeira e institucional.

Assim, tratando-se de identidade profissional, faremos um recorte fundamentado em Nóvoa (1995, p.115), que a aponta “uma construção tem uma dimensão espaço-temporal, e atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo

tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais”, onde a profissão se (des)enrola, é assim uma (trans)formação que tem a marca das experiências feitas, das (de)ciões tomadas, das práticas desenvolvidas, das (des)continuidades, seja no nível das representações imaginárias ou até mesmo no nível do trabalho concreto.

Recorte 2 – S3

S3 - Eu fiz o primeiro colegial, logo em seguida eu já ingressei no magistério, ingressando no magistério e eu já iniciei fazendo estágio em uma escola particular aqui de Ribeirão, e que eu estou até hoje, é o meu colégio o qual eu estudei lá, **então eu comecei mesmo em sala de aula já fazendo estágio e como assistente**, eu tinha por volta de 15 anos né, daí então eu não parei mais, então foi do magistério logo em seguida eu entrei em pedagogia e continuei na escola particular, e **já passei no processo seletivo aqui da prefeitura porque eu já tenho 10 anos de rede//**.

Bem como S2, S3 traz a sua entrada no concurso público como um marco. **Já passei no processo seletivo aqui da prefeitura porque eu já tenho 10 anos de rede**, mas, diferente de S1 e S2, não esquece suas experiências anteriores ao processo seletivo. A entrada no concurso permite a esse sujeito outros desafios em que aprender-ensinar pode ser visto sob outro(s) aspecto(s) da profissão, diferente da experiência tida até o momento na rede particular, há em seus dizeres percurso(s) de (re)formulação da identidade profissional, em que, o reconhecimento do professor como pessoa desencadeia a necessidade por espaços de interação entre o pessoal e o profissional e possibilita que o professor se aproprie de sua (trans)formação, propiciando-lhe sentido à sua história de vida (NÓVOA, 1995).

Em sua formação discursiva, faz uma alusão entre o espaço público e o privado, pois esse segundo tinha sido até então seus espaços de aprendizado e trocas, pois entendemos, que a identidade perpassa espaços anteriores a escol(h)a profissional, pois a identidade não é um atributo fixo para um sujeito e sim um processo que se dá pelas/nas identificações que permeiam os campos relacionais sócio-histórico-ideológicos e subjetivos.

Recorte 2 – S4

S4 - **Eu estudei em escola pública** até o primeiro ano do Ensino Médio, e no primeiro ano eu prestei uma bolsa e ganhei uma bolsa cem por cento porque **a minha família sempre muito**

pobre, mas tinha esse valor da educação, minhas irmãs todas fizeram faculdade e meus pais até a 4ª série né, **minha mãe é dona de casa e meu pai tenente da polícia**, mas estudaram até a 4ª série os dois porque era a educação obrigatória na época, **eu acredito que essa formação familiar** (engasgo) **e depois também aos poucos eu fui desenvolvendo uma militância política** do partido o qual eu faço parte ele **presa muito pela formação intelectual** em seu quadro// e outra coisa que me levou muito a cuidar da escolarização da minha formação foi o seminário, **eu fui seminarista**, então no seminário também os cursos de filosofia, de história são muito pesados, com uma carga muito pesada muito interessante, **então isso foi me levando a um gosto muito grande pela leitura, pelo estudo né, então o seminário, a militância política e a minha família foram os três pontos que contribuíram muito para as minhas decisões futuras e para a minha trajetória//.**

S4 assim como S1, marca seu percurso permeado de apoio familiar, fala sobre ter estudado em escola pública, mas, diferentemente de S1, não denuncia mazelas de suas experiências, apesar de também falar das dificuldades financeiras, traz uma memória constituída pela valorização da educação no campo familiar como influência de suas escol(h)as, demonstrando que mesmo a **mãe sendo dona de casa e o pai tenente da polícia**, e ambos não terem tido muita oportunidade financeira, eles faziam questão de uma boa educação, demonstrando em seus dizeres os enfrentamentos reais de muitas famílias em nossa sociedade, ao mesmo tempo que marca que tais processos histórico-sociais não o impediram de alcançar seus objetivos e nem de ter o apoio familiar. Dessa maneira, **acredito que essa formação familiar** (engasgo) **e depois também aos poucos eu fui desenvolvendo uma militância política.**

Ao retratar a militância política, observa-se uma busca por alicerce, por utopias, por mudanças no meio social, trazendo seus embates singulares e suas subjetividades entre o que é e o que pode vir-a-ser, uma vez que existe nos espaços de escol(h)as de relações de poder e (de)cisão em que o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Em outros termos, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2004, p.193), assim entendemos que o que há são relações de poder, que podem atuar com forças, coagir, disciplinar e até controlar os indivíduos pelos processos ideológicos e institucionais que atuam como instrumentos de formação, acumulação de saber,

técnicas..., “isso significa, que o poder, para exercer-se, precisa de mecanismos sutis, sendo obrigado a formar, organizar e colocar em circulação um saber” (FOUCAULT, 2004, p.186).

Ao narrar sua trajetória, suas identificações perpetuam nos espaços de sua constituição enquanto sujeito e perpassam o caminho da **leitura**, do **seminário**, da **militância** e da **família**, num elo de sustentação intelectual, social-histórica-filosófica, familiar e ideológica.

Há de se considerar, que a partir das identificações marcadas na memória discursiva desse sujeito, essa narrativa traz identidade(s) resultante(s) de representações e das imagens que S4 faz de si e do(s) outro(s), marcados nos fios discursivos de regularidades de um sujeito do inconsciente, pois, em suas palavras, ecoam seus desejos e também os resultados de suas castrações, a partir do momento que precisa submeter-se ao universo semanticamente estabilizado com leis, regras, valores de uma inscrição social-profissional.

Na questão dois observamos nas/pelas vozes dos sujeitos-professores, um profissional que evolui em suas escol(h)as e ao longo da carreira docente, sempre influenciados pelas reformas e pelos contextos políticos. A identidade, então se dá no complexo dos processos que vão se entrelaçando aos caminhos do sujeito, e é no espaço profissional que se busca um (des)equilíbrio entre os saberes e fazeres em relação à formação imaginária que o sujeito-professor faz de si, dos outros e para os outros, sempre margeada e permeada pela variedade de posição-sujeito que esse professor irá ocupar.

Dando prosseguimento aos nossos recortes e análises, ainda, no viés de “narrar-se”, pedimos na questão três que os sujeitos-professores descrevessem pessoas e momentos que o marcaram, fazendo ecoar a memória discursiva numa integração do “ponto de encontro entre uma atualidade e a memória” (PÊCHEUX, 1990).

Nessa questão, podemos observar claramente através dos sujeitos trazidos enquanto importantes, os processos de identificações na formação da(s) identidade(s).

Recorte 3 – S2

S2 – Tá, eu tive acho que três pessoas que me marcaram muito, três colegas de trabalho, no meu primeiro ano eu tive uma professora de apoio que é uma professora sensacional// ela trabalhava aqui com a gente nessa escola e quando eu cheguei eu não sabia de nada e ela me pegou pela mão e era uma pessoa que tinha uma didática, tinha um jeito com as

crianças, era muito calma, era muito carinhosa, me marcou muito, depois no segundo ano de prefeitura eu já tava numa outra escola com uma sala bastante difícil e eu tive a ajuda de uma coordenadora que também tinha era uma excelente profissional, uma excelente alfabetizadora eu cheguei a trabalhar com salas dela, que foi assim uma grande orientadora// eu tive uma colega de trabalho na educação infantil que me ajudou porque o professor ele é muito desesperado né “ai meu Deus não vai dar tempo”, “o conteúdo aí meu Deus”, e ela falava não calma não é por aí, porque eu estava na educação infantil e sempre com aquele jeitão de ensino fundamental, frisando muito conteúdo e ela falava não calma, não é o lúdico não é por aí tal e ela foi me orientando, acho que essas três pessoas me ajudaram muito pra fechar o meu jeito de dar aula porque de aceitar os desafios, de procurar coisas novas e de ser muito firme né, aqui eu sou conhecida de ser bem firme com os alunos né, então essas três pessoas me ajudaram com isso//.

Nesse percurso, S2 fala de três colegas de trabalho que foram importantes, pois, **ajudaram muito pra fechar um jeito próprio de dar aula, aceitar os desafios, procurar coisas novas e de ser muito firme né.** Ao trazer a sequência discursiva de que algumas profissionais a ajudaram **a fechar um jeito de dar aula**, há nesse espaço discursivo processos de suas próprias identificações profissionais, atreladas às vozes que ecoam e ressoam em seu dizer-saber-fazer, possibilitando, nesse jogo discursivo, estruturas e funcionamentos que (dis)simulam sua própria existência, produzindo as evidências que se constitui no/pelo sujeito.

Ainda, S2 traz marcas discursivas de que **aceita desafios, procura coisas novas e é muito firme, ao trazer o enunciado de que aceita desafios e procura coisas novas** esse sujeito desliza do espaço de **fechar meu jeito de dar aula** sua identidade, e retoma os efeitos de identificações que ainda surgirão em seu saber-fazer profissional.

Há uma busca de exemplos, numa tentativa de apoio, como se o interdiscurso estivesse apoiando-se e constituindo-se do intradiscurso e das experiências práticas já vistas de um já-lá. É como se esse sujeito-professor “busca-se” um jeito próprio de dar aula, por isso a “procura” de coisas novas e desafios dentro dos espaços institucionais escolares. Dessa forma, vemos circulando nesses enunciados a competência do bom professor, tais marcas que (d)enunciam aquilo que fal(t)a em alguns sujeitos-professores para o exercício da atual profissão.

Aqui o “ser” professor está na ordem do profissionalismo (imaginário), que incita nesse sujeito o desejo de pertencer a esse grupo de professores, assim S2 traz em seus dizeres o que é ser uma “boa” profissional, marcando seu discurso a **professora sensacional, que**

pegou-a pela mão e que tinha uma didática, tinha um jeito com as crianças, era muito calma, era muito carinhosa, era uma excelente profissional, uma excelente alfabetizadora. Há aqui repercursões e deslizos entre o ser firme e ser carinhosa, ser didática e trazer coisas novas, em constituições que deslizarão de acordo com o cotidiano escolar, portanto, não é possível manter uma linearidade/constância quando se trabalha com pessoas/alunos, mas há na formação imaginária de S2 de que é possível tal calma no ambiente institucional, remetendo essa calma ao espaço da ordem, do controle e do diálogo, ou seja, da firmeza já anunciada em outra FD.

Esse sujeito-professor teve também, **uma colega de trabalho na educação infantil** que a ajudou, porque o **professor ele é muito desesperado né**, acha que não vai dar tempo de cumprir o cronograma, **“ai meu Deus não vai dar tempo”, “o conteúdo ai meu Deus”**, dessa forma, ambas as pessoas auxiliaram S2 em suas práticas e em seu saber, ensinando-lhe a entender o conteúdo, a didática, a ser mais calma, mais carinhosa, a ser uma excelente profissional num processo que legitima seu dizer hoje, sua escolha e sua satisfação profissional-pessoal.

Nessa inscrição, há enunciação do que é ser um “bom” profissional, há estreiteza e singularidade, que determinam as escolhas desse sujeito-professor.

Recorte 3 – S3

S3 - É as pessoas que mais me marcaram foram aquelas das quais eu fui assistente, porque aí eu fui filtrando o que eu não queria, os aspectos que eu considerava negativos eu não queria pra mim eu não queria pra minha prática, os que eu considerava como positivos eu acoplei à minha trajetória// então eu fui pegando um pouquinho de cada, mas uma que marcou muito foi essa minha coordenadora que me fez crescer, me fez ampliar o olhar, hoje eu pego uma atividade que eu montei eu consigo ver o que o aluno vai pensar naquilo, se ele vai ter uma dupla interpretação em tal questão, eu consigo ver se tá boa, hoje eu brinco né, porque aqui na prefeitura a gente tem uma liberdade maior, não tem ninguém gerenciando diretamente o nosso trabalho, mas, na particular, eles gerenciam cada atividade que você faz, então hoje eu vejo que meu trabalho tá bom porque nada volta, tudo é autorizado entendeu//.

S3 traz como sendo importante à sua prática o seu trabalho de assistente, num espaço em que foi possível observar práticas variadas, e então tal sujeito pode fazer a escol(h)a do que e como fazer em sala de aula, a partir de exemplos já experimentados. Assim como S2,

esse sujeito traz as qualidades e aqueles sujeitos que ampliaram seu saber-fazer. Nessas identificações, S3 usa o termo **filtrar** numa tentativa de separar, selecionar os aspectos ruins dos bons, demonstrando **que os aspectos que eu considerava negativos, não queria, não pra própria prática, porém, os que considerou positivos, acoplou sua trajetória**, tanto S2 quanto S3 tratam desse espaço de aprendizado e êxito como um processo que ocorreu em um tempo determinado, assim entendemos que as experiências profissionais começam antes mesmo das práticas na posição profissional.

Sabemos que, ao narrar sua história e suas marcas, o sujeito-professor fala de si, do(s) outro(s), trazendo sua bagagem, sua(s) experiência(s), os fatos, seu(s) processo(s) de identificação(ções), pois o sujeito-professor, assim como todo sujeito

[...] ainda que tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal...onde a presença dos outros é incontestável e provoca, a cada momento, deslocamentos, re-significações, provenientes do encontro com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas “habita em nós” [...] constituindo a subjetividade (CORACINI, 2000, p.8).

Ao retratar sua constituição e identificação S3 ainda faz uma comparação e diferenciação entre a escola particular e a escola pública, marcando como S1, na questão um, o público, como o lugar de todos e ao mesmo tempo de ninguém, no sentido de que não há monitoração, trocas essenciais, orientações do que é certo e errado, como se espaço fosse “terra de ninguém”, mas vista por “todos” **porque aqui na prefeitura a gente tem uma liberdade maior, não tem ninguém gerenciando diretamente o nosso trabalho, mas na particular, eles gerenciam cada atividade que você faz, então hoje eu vejo que meu trabalho tá bom porque nada volta, tudo é autorizado entendeu**, assim na escola particular só se faz o que é autorizado institucionalmente enquanto que na pública faz-se o que cada um acha necessário, sem linearidade e apoio, de acordo com as formações imaginárias do professor.

Essa sequência discursiva marca que a escola se constituiu num observatório político, de um aparelho (re)produtor que permite o conhecimento se manter ou se modificar de acordo com a apropriação dos discursos, e dos saberes e poderes que esses trazem consigo (FOUCAULT, 1986).

S3 apresenta sua memória discursiva, remetendo-se aos processos de disciplinarizações escolares em que além de legitimar e efetivar saberes, a escola precisa

autorizar, disciplinar, vigiar e regular os sistemas de ensino e os professores, numa tentativa de controlar a (des)ordem.

Recorte 3 – S4

S4 - As pessoas que me marcaram são as pessoas que estão mais próximas né, da minha família foi a minha irmã mais velha, né, que sempre me influenciou com as questões de estudo, sempre comprou livros// então minha irmã marcou bastante, na militância política também um sujeito me marcou bastante, um amigo né, na verdade pai de uma amiga que eu frequentava a casa dele por conta dessa amiga e aí a gente começou as discussões políticas e aí que a coisa andou, então eu acho que foram essas duas pessoas que marcaram, no ensino médio eu tive professores muito comprometidos com o que estavam fazendo porque essa escola particular que eu te falei ela funcionava num esquema de cooperativa, os professores meio que foram donos da escola, então no ensino médio eu tive professores que me marcaram muito nessa busca incessante por conhecimento, enfim, é engraçado que no ensino médio eu tive experiências docentes// essa também foi uma experiência que me levou e apontou caminhos da docência//.

S4, assim como S3, fala de suas marcas causadas pela proximidade das pessoas, mas aqui o sentido deixa de ser só de observação num espaço de constituição profissional e novamente o sentido desliza para antes do fazer-profissional, pois, “a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências da escola, nos primeiros cursos... e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação” Coracini (2000, p.6), assim, **as pessoas que me marcaram são as pessoas que estão mais próximas né, da minha família foi a minha irmã mais velha, né, que sempre me influenciou com as questões de estudo, sempre comprou livros.**

Então, desde a questão anterior o sujeito S4 marca em seu dizer a importância da leitura em sua vida e na influência de suas escol(h)as, trazendo a leitura como influência boa, de (in)formação, de entendimento, de lazer e aprimoramento escolar, o que nos leva a lembrar Calvino (1986, p.45), pois “a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre”.

Ainda nas sequências discursivas em destaque, indiciam tentativa de compreensão do seu próprio processo sócio-histórico-ideológico, dando-nos a possibilidade de inferir que a

ideologia e a linguagem são indissociáveis, e ambas são essências para “explorar” ou “moldar” os sujeitos. Esse sujeito parte do pressuposto de que fez/faz uso de suas leituras pelo acesso ao saber, pelo domínio do saber, que explicita os mecanismos de funcionamento da sociedade (ORLANDI, 1993).

Continuando a sequência discursiva, **então minha irmã marcou bastante, na militância política também um sujeito me marcou bastante, um amigo, né, aí a gente começou as discussões políticas e aí que a coisa andou, então eu acho que foram essas duas pessoas que marcaram, no ensino médio eu tive professores muito comprometidos com o que estavam fazendo**, há nessa narração, um sujeito-professor que emerge em seu processo de identificação, imbuído numa trajetória de (trans)formação pessoal e profissional, em que esse sujeito foi se (res)significando e se apropriando do(s) outro(s), somando à sua voz ecos de dizeres heterogêneos de identificações na formação de sua(s) identidade(s).

Podemos observar, nessa narração, a partir dos indícios linguísticos–discursivos **marcou** e **marcaram** um sujeito-professor ancorado em seu interdiscurso, como se esse sujeito retomasse o já-dito, fazendo funcionar nas/pelas suas palavras sentidos já experimentados, sendo assim esse sujeito é marcado pelo esquecimento no2. Dessa maneira, S4 enuncia a partir de sua memória discursiva, o que é dito se filia a essa memória na medida em que seu dizer precise fazer sentido, (re)atualizando assim rede de sentido(s).

Nesse sentido, ao dizer e se dizer, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras histórias, com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Nessa questão três, observamos o percurso das vozes que fizeram/fazem a diferença nas práticas docente dos sujeitos-professores-entrevistados, dentro da trajetória pessoal e subjetiva de cada professor, das vozes que se entrelaçaram/entrelaçam numa missão ou num ato político, em que houve afirmação da missão, das técnicas, do didatismo ou da própria “autonomia” da experiência profissional.

Prosseguiremos com outras/novas análises e trazemos abaixo os recortes referentes à questão quatro, em que os sujeitos-professores-entrevistados contaram sobre a(s) sua(s) história(s) e a(s) sua(s) experiência(s).

Sendo assim, lembramos que para Pêcheux (1997) os sujeitos e sentidos sempre podem ser outros, então há movimento(s), há transformação de sentido(s) e sujeito(s), por isso não podemos falar de identidade, e sim em identidades, em processos de identificação, pois em suas escol(h)as o sujeito é afetado pela língua, pela história através das relações que se manifestam no lugar de onde fala tal sujeito.

Possibilitamos aos professores-entrevistados essa “evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo” (PÊCHEUX, 1997, p.155), uma vez que sujeito e sentido se constituem na produção da linguagem.

Recorte 4 – S1

S1 - Tem várias coisas assim, várias experiências que a gente pensa ser mínimas, a gente não dá tanta bola e depois fala nossa// eu resolvi fazer um projeto de alimentação saudável, sobre plantas medicinais, aí a gente trabalhou com o plantio né da semente, das mudinhas né, fizemos canteiros, e assim muita gente participou, os professores da escola não se animaram muito, mas a direção se envolveu, o pessoal da cozinha, o pessoal da limpeza, NOSSA acho que todos os funcionários assim da escola ajudaram né até porque eu não sabia nada de horta// as cozinheiras falaram assim professora do céu o que você fez com esses meninos, aí eu falei foram eles que fizeram, eles estavam se divertindo//porque eles participaram né de todo o processo né, e aí isso acho que fez né que eles ficassem motivados né, e aí eles experimentaram//.

Em sua experiência, o professor S1 sai dos espaços da sala de aula, e circula por outros espaços, saberes e fazeres, marcando outros acessos as regiões de sentidos, construindo com os alunos o repertório que ultrapassa o livro didático, o método, instalando o diálogo, a experimentação para além da monofonia. Essa atividade vai ao encontro de Nóvoa (1999) que alerta sobre a possibilidade de construção do saber pedagógico, mostrando que esse fazer não deve ser puramente instrumental, puramente focado em conteúdos, mas também (pre)ocupado na intermediação dos saberes.

Aqui, S1 mobiliza profissionais outros além de professores, traz teoria e prática num movimento para além da sala de aula, **e assim muita gente participou, os professores da escola não se animaram muito, mas a direção se envolveu, o pessoal da cozinha, o pessoal da limpeza, NOSSA acho que todos os funcionários assim da escola ajudaram né**

até porque eu não sabia nada de horta, demonstra também que houve troca de aprendizado não só para os alunos, trazendo a importância das relações, mobilizando a polaridade de valores culturais e históricos, traçando outras constituições de saberes, que vieram marcadas também pela voz das **cozinheiras**, que **falaram assim professora do céu o que você fez com esses meninos, aí eu falei foram eles que fizeram, eles estavam se divertindo, porque eles participaram né de todo o processo né, e aí isso acho que fez né que eles ficassem motivados né, e aí eles experimentaram.**

Esse sujeito-professor inscreve-se em formações discursivas que lhe permitem acreditar e entender que essas atividades extra-classe contribuem para o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos pelos quais é responsável, e também de seu próprio. Essas formações discursivas remetem as formações ideológicas, em que há perspectiva de um trabalho, em que a linguagem não se dá como evidência, mas oferece lugar de descoberta (ORLANDI, 2005).

Recorte 4 – S2

S2 - É eu tive, olha a turma do ano passado foi uma turma muito boa que era uma turma muito difícil de comportamento, muito, muito, mas foi coisa assim de um mês eles mudaram e aí eles mostraram que eles eram muito bons em aprendizagem, e foi muito legal trabalhar porque tudo que você passava rendia e fazia, acontecia o resultado da sala era muito boa, era uma delícia//eu peguei uma sala (silêncio) muito pouco alfabetizada, eu trabalho bastante com segundo ano e a gente espera né que pelo menos metade da sala esteja num nível alfabético né não// e a turma desse ano também a gente tá mais ou menos nesse nível porque também é uma turma que tem uma aprendizagem difícil então eu preciso rever várias coisas//.

Diferente de S1 que traz uma experiência exitosa, S2 começa narrando sobre sua vivência anterior e fala do êxito só depois que conseguiu resolver o problema de comportamento da turma, **era uma turma muito difícil de comportamento, muito, muito**, atrelando, a princípio, o aprendizado ao comportamento, indicando seu esforço em uma quantidade indefinível, como se trouxesse uma noção longa da dificuldade de tais alunos em se relacionar.

Dessa forma, a partir do seu saber-fazer, esse sujeito-professor elevou a sala, o grupo, o ensino, a aprendizagem, demonstrando a consonância entre o seu conhecimento e a aplicabilidade do mesmo, pois **foi coisa assim de um mês eles mudaram e aí eles**

mostraram que eles eram muito bons em aprendizagem, e foi muito legal trabalhar porque tudo que você passava rendia e fazia, acontecia o resultado da sala. Esse sujeito deixa aparecer os sinais de suas identificações, principalmente quando enuncia foi muito legal trabalhar porque tudo que passava **rendia e fazia**, aqui há marcas de um DPE (Discurso Pedagógico Escolar) de um discurso marcado pela persuasão.

Nesse enunciado, S2 traz o mesmo discurso da questão três, em que aprendeu a lidar com o tempo, conteúdo e metodologia, aplicando-as de acordo com o que vivenciou em suas experiências com aquelas professoras e colegas consideradas admiradas, colocando em prática suas identificações. Observa-se no/pelo DPE a (des)consideração no sentido amplo de ensinar, ou seja, “[...] de produzir condições para que o aluno aprofunde sua posição de aluno, tendo a voz para intervir no processo e colocando-se futuramente na posição–professor [...]” (ORLANDI, 1998, p. 17). As formações ideológicas, que projetam no discurso as formações discursivas nas quais esse sujeito-professor está inserido permitem-nos pensar nas características do DPE tradicional, como, por exemplo, a questão do comportamento: era uma turma difícil de comportamento. E esse sujeito, acredita ser difícil uma turma pouco alfabetizada.

Nessa filiação ao DPE, tal sujeito-professor traz o conhecimento como mera transmissão de informação, pois ali era um espaço **em que acontecia o resultado da sala**, uma vez que na sua sala de aula, o professor é quem possui o saber e o poder, e está na escola para ensinar com uma autoridade institucionalizada, que seduz e manipula o aluno para receber informações pré-determinadas e reprodutivas.

Dentre os efeitos dessa sedução e manipulação, destacamos o que diz respeito ao fato de o professor se impor ao aluno, apresentando conteúdos, linearidade no ensino, legitimidade e pré-definições conceituais, trazendo as razões do sistema como razões de fato.

Na sequência seguinte, **peguei uma sala (silêncio) muito pouco alfabetizada, eu trabalho bastante com segundo ano e a gente espera né que pelo menos metade da sala esteja num nível alfabético né não alfabetizado**, esse sujeito denuncia que os professores anteriores a ele não fazem o trabalho como de fato deveria ser feito, trazendo a S2 um fardo em relação ao processo de alfabetização, uma vez que nem metade da sala está em **nível alfabético né não alfabetizado**.

Nessa posição-discursiva S2 demonstra querer o controle da sala, o controle do aprendizado, num espaço em que “a disciplina se define por um domínio, um conjunto de métodos, um corpus, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1996, p.30).

Peguei a sala desliza para a gente espera, ao usar essa espera, fala não só do seu fazer, mas do fazer de outros professores, num contexto escolar que classifica os alunos em **níveis e graus de ensino**, não levando em consideração a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos-alunos, novamente reforçando o DPE ao qual se filia, tratando a sala de aula como um espaço em que todos tenham que estar da mesma forma, como se todas as turmas pudessem apresentar-se numa linearidade, mensurando, padronizando e (re)produzindo sentidos já experimentados e vivenciados.

S2 trata o processo de alfabetização como produto em linguagem (e, logo, em leitura) se (re)fazem em graus, e como sabemos “não há grau zero assim como não há grau dez” (ORLANDI, 1993, p.39), ou seja, não é possível mesmo minimamente desprezar o conhecimento prévio que todo aluno tem em potencial, independente de seu grau de apreensão, de leitura e de escrita, não é possível mensurar um grau máximo de compreensão, assim não se pode desprezar qualquer ato de aprendizagem.

Então, S2 afirma sobre o aprendizado o DPE, descrito por Assolini (2003, p.40), “com consequências causadas pela adoção de teorias a-históricas do letramento, uma vez que o discurso dominante dentro da instituição escolar – [...] tem como interlocutor virtual um aluno não-letrado, que estaria em nível zero de leitura e escrita”, e não leva em consideração que o sujeito tem suas singularidades, e que a escola tem seus fazeres institucionais, sendo assim, as atividades vão trazer identificações aos sujeitos-alunos, podendo esses alargarem ou restringirem sua compreensão, o que poderá implicar tanto na cristalização de sentidos como no rompimento e na polissemia de sentidos.

Aqui o processo de alfabetização institucionalmente legitimado pelo ato da escrita e da leitura em que a “manipulação de sentido é uma ênfase muito grande na forma, no uso da língua enquanto sistema de signos” (CORACINI, 1999, p.17). Assim S2 não traz e/ou percebe o aluno como autor, em uma posição heterogênea, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição assumida numa dada FD; dessa forma, esse recorte sustenta ainda que o professor controla as estruturas de participação e decide, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser compreendido, a partir do que o autor está querendo dizer e quais os sentidos permitidos pelo texto e pelo autor. Esse controle, sempre com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, delimita e traz efeitos catastróficos sobre os alunos.

Nesse recorte, S2 traz os indícios e as marcas de suas vivências ditas e assumidas pelas experiências, anunciadas em sua identificação com as pessoas que marcaram sua trajetória, mas sabemos que o sujeito-professor pode se (re)fazer em suas aulas, trazendo em

sua prática ecos de sua memória discursiva, de seu percurso, sendo assim, Nóvoa (1995, p.16) nos lembra que “a identidade necessita de um tempo para (re)fazer identidades, para acomodar inovações ou para assimilar mudanças”. Para S2, o ensino institucional é prioridade, portanto, fará de “tudo para que desempenhe o papel profissional que lhe cabe.

Avançando com a nossa análise, entendemos que o “trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001, p.15), assim como as concepções de alfabetização que subjazem os dizeres do sujeito-professor. Dessa maneira há de se ter um cuidado com os métodos, os manuais, os recursos didáticos, pois há de se entender que o sujeito-aluno e o sujeito-professor “procuram” adquirir conhecimento, e não se reduzem apenas há um “sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular, um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.11).

Recorte 4 – S3

S3 - Tem assim quando eu assumi meu primeiro ano na prefeitura, eu recebi uma quarta série antiga hoje quinto ano que era só de repetentes, e foi uma turma que eu consegui produzir muito, até do lado social de entrosamento entre eles porque eles não conseguiam nem se olhar e no final do ano o resultado foi tão bom que aí eu me apaixonei mesmo, aí eu falei não é isso mesmo eu tô no caminho certo, então eles tiveram, me deram um retorno tão grande que eu fiquei satisfeita, acho que foi diferente e me deu impulso para continuar na rede municipal, porque até então eu só tinha estudado na rede particular, magistério em escola particular tudo em escola particular, aí o primeiro contato que eu tive na rede é eu assustei e ao mesmo tempo eu tive um retorno muito bom// aqui na prefeitura nós somos “sozinhos”, muitas vezes nós ficamos sozinhos porque nem as famílias se interessam//A família não valoriza a escola, não valoriza o aprendizado é uma judiação// então aí você fala meu Deus tô sozinha (risos forçados), sou eu e a criança não tem mais nada então por isso que a gente vai dançando conforme a música//.

Os dizeres de S3, assim como S2, trazem os indícios da indisciplina no contexto escolar, identificando-se com os discursos cotidianos que circulam hoje nas formações continuadas, sala de professores, mídias e corredores escolares, nos discursos sobre a indisciplina há perda de poder, há constatação de (in)capacidade, falta preparo para lidar com a desordem. E isso, não pode acontecer uma vez que o professor é visto pelo prisma do sujeito inteligente, centrado, capacitado e capaz de controlar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Esse sujeito-professor ainda traz as questões que permeiam os sujeitos-repetentes, também

acreditando, como S1, que o rendimento dos alunos está associado às questões sociais e comportamentais, **recebi o quinto ano que era só de repetentes, e foi uma turma que eu consegui produzir muito, até do lado social de entrosamento.**

Ao trazer o enunciado **produzir** remete à ideia de procedimentos e dinâmicas impostos à aula e subjaz um procedimento mercadológico de produção em massa, em que o procedimento pedagógico traz a concepção ilusória de aula(s) centrada(s) no(s) aluno(s), uma vez que essa **foi uma turma que eu consegui produzir muito.** Essa **produção** nos remete à linearidade, produção em massa, fabricação de preceitos atrelados a conteúdos pré-determinados, assim, nesse recorte temos também as marcas do DPE, recorrentes, talvez, das próprias experiências desse sujeito-professor, bem como de suas identificações e filiações discursivas, e o efeito de tais assertivas foram tão positivas que esse sujeito-professor anuncia seu caminho como certo **aí falei não é isso mesmo eu tô no caminho certo,** então eles tiveram, **me deram um retorno tão grande que eu fiquei satisfeita, acho que foi diferente e me deu impulso para continuar na rede municipal,** pois houve um (re)torno sobre os conceitos, atividades e propostas desenvolvidas, mesmo que (re)produzidas, fizeram com que esse sujeito tivesse certeza de estar no caminho institucional.

Podemos, dessa maneira, observar nesse interdiscurso uma objetividade material mesmo que contraditória. Objetividade material essa que, segundo Pêcheux (1990), reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo de formações ideológicas. Ainda, sobre as marcas discursivas e de identificações permeadas pelas formações ideológicas, entendemos que “(...) é isto que fornece a cada sujeito a sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas–aceitas–experimentadas” (ORLANDI, 1996).

De acordo com as significações percebidas-aceitas e experimentadas, S3 diz **aqui na prefeitura nós somos “sozinhos”, muitas vezes nós ficamos sozinhos porque nem as famílias se interessam. A família não valoriza a escola, não valoriza o aprendizado é uma judiação, então aí você fala meu Deus tô sozinha** (risos forçados), **sou eu e a criança não tem mais nada então por isso que a gente vai dançando conforme a música,** seu saber-fazer não é percebido nem pela instituição, nem pelas famílias, portanto, esse sujeito-professor se sente sozinho, desamparado e ainda faz alusão ao discurso religioso em que se agarra a **Deus** como numa missão em que traz o genérico discursivo (TFOUNI, 2004), **a gente vai dançando conforme a música,** marcando em seu dizer fórmulas genéricas, cuja finalidade se resume a vincular ao sentido único, sem possibilidade de muitas interpretações, identificando-se com esse genérico, num espaço público em que cada um faz o que pode, num

espaço em que “os indivíduos aceitam como evidente o sentido daqueles que ouvem e dizem, leem e escrevem (ou do que tencionam dizer e do que ele tenciona dizer a eles), na condição de sujeitos falantes” (PÊCHEUX, 1997, p.151), sendo então esses genéricos discursivos associados e atribuídos à ideologia da Educação e da Escola em que se insere o sujeito.

Dessa forma, entendemos que os genéricos discursivos são fórmulas que condensam valores e ideais sobre os sujeitos e as instituições, fazendo parte da memória do dizer, ou seja, do interdiscurso. Lembrando que o uso desse genérico não pode ser tomado como um ato “aleatório”, pois o sujeito só enuncia a partir de uma determinada FD que corresponde a uma determina FI. Ainda, nessa mesma linha, trazemos Nóvoa (1995, p.33) que afirma que

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores.

Entendemos que, nas dimensões pessoais e profissionais, cada professor vivência singularmente sua profissão.

Recorte 4 – S4

S4 - Como professor eu tenho um compromisso político comigo muito grande né, eu gosto sempre vou te falar uma fala do professor Dermeval né, Demerval Saviani que ele diz o seguinte **A escola pras classes dominantes ela é parte// para a classe dominante a escola é parte mais um momento da vida dela, mas pras classes dominadas a escola é tudo, a escola é a única possibilidade que ela tem de aprender determinados conhecimentos, em outros espaços a criança não vai aprender a não ser num ambiente letrado, num ambiente que possibilite essas aprendizagens, como eu sempre trabalhei com educação pública né, **eu tenho muito forte nesse compromisso que eu tenho que trabalhar com essas crianças a possibilidade delas assimilarem, trabalharem com conteúdos que em outros espaços elas não teriam acesso, e isso eu percebo cotidianamente né// mas o que me marca mais é essas crianças que a gente sabe que não teria outra possibilidade, então por isso que eu tenho um compromisso muito grande**, por isso que **toda vez que eu penso e que eu tenho vontade de chegar na sala e dar uma cópia porque às vezes eu tô muito cansado porque eu dou aula os três períodos, eu me lembro disso, eu tenho um compromisso aqui que é****

pra além da questão do agora, então eu vou trabalhar o meu máximo aqui porque essa pode ser a única possibilidade que essas crianças têm de acesso a esse conteúdo//.

Ao se posicionar como professor, S4 fala novamente do seu compromisso político, têm (re)afirmando que se move na/pela busca de um espaço escolar cada vez mais democrático. Esse sujeito (d)enuncia a escola enquanto possibilidade de aprender determinados conhecimentos.

Aqui o DPE é, assim, a materialização da formação ideológica necessária para a manutenção da ordem social moderna, que se fundamenta na desigualdade entre as classes, pois, **a escola pras classes dominantes ela é parte, mas, pras classes dominadas a escola é tudo.** Ao trazer tais comparações esse sujeito busca, na sua memória, seu trajeto escolar, pautado na escola pública, e demonstra sua identificação com militância política e com o compromisso, denunciando que entre os não-ditos há falta de compromisso dessa classe de trabalhadores.

No processo de constituição do discurso desse sujeito há, na memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis, garantindo a formulação (presentificação) do dizer, e sua sustentação. Em outras palavras, esse sujeito identifica-se com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações, pois tem a sensação de que elas “batem” com algo que ele também tem ou espera que aconteça.

Há, nesses dizeres (re)formulados, tensão entre o mesmo e o diferente, que constitui as várias instâncias desse (dis)curso que se situa na relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua obrigatoriedade institucional.

Ao trazer o seu comprometimento educacional, desvia-se da questão propriamente dita, pois esse deveria narrar uma experiência exitosa sua em sala de aula, ao contrário de tal narrativa, ele denuncia a escola, e seu fazer em prol da classe dominante, o que nos faz pensar que na escola tradicional há (des)consideração dos demais sentidos, trazendo, pela paráfrase, os espaços que dissimulam os processos educacionais, em que se fazem imprescindíveis os sentidos educativos e mercantis, marcados nos/pelos métodos didáticos em que há divulgação de padrões a serem seguidos, de práticas elaboradas, levando o sujeito-aluno a valores legitimados pelos detentores do poder, resultando a esses sujeitos a alienação e a não compreensão de sentidos subjacentes, então, como esse sujeito **tem um compromisso muito grande... toda vez que eu penso e que eu tenho vontade de chegar na sala e dar uma cópia porque às vezes eu tô muito cansado porque eu dou aula os três períodos, eu me lembro disso, eu tenho um compromisso aqui que é pra além da questão do agora, então**

eu vou trabalhar o meu máximo aqui porque essa pode ser a única possibilidade que essas crianças têm de acesso a esse conteúdo, assim seus dizeres indicam uma sequência discursiva em que aparece o deslizamento para o novo, o diferente, ao mesmo tempo que permanece a tensa relação no acesso e processo do cumprimento do conteúdo.

Esse sujeito tem a ilusão de sair da passividade em seu fazer e quer demonstrar a vivacidade em seus dizeres, traz em suas palavras o intuito de (trans)formar sua realidade. Há em seus dizeres a (re)articulação dos contextos pelos/nos fios dos já-ditos, assim sob a rotação do diferente, do outro, do novo, as filigranas de alteração, mudança e ruptura promovem a certeza de que esse relato pode sempre vir a se tornar outro, afetado por deslizamentos, rupturas, quebras e/ou manutenções de sentidos já dados pela memória do dizer, através da atualização da memória do dizer (PÊCHEUX, 1999).

Pêcheux (1997) ainda coloca os sentidos enquanto resultados de relações, e afirma que uma relação de forças, ao agir sobre lugar de onde fala o sujeito, é constitutiva do que ele diz, devido às relações hierarquizadas que formam a sociedade.

Nesse recorte, as recorrências de sentidos que atestam o ensino não estão associadas ao ato político, social e cultural, esse sujeito S4 desloca o sentido do professor ser o “detentor do saber” e faz circular um “novo perfil de professor”, em que deixa de ser um professor-disciplinador autoritário e passa a ser um professor-comprometido com seu saber-fazer, sendo aquele sujeito que tem **muito forte o compromisso**, e está amparado pelas vozes que lhe constituem além do fazer pedagógico burocrático e repetitivo da escola, mas que, também, trabalha **com essas crianças a possibilidade delas assimilarem, trabalharem com conteúdos que em outros espaços elas não teriam acesso**. S4 traz sentidos de verdade em relação à formação dos professores, demonstrando que, muitas vezes, a escola reproduz um tipo de saber/conhecimento numa prática que não evidencia o aluno, não instaura o novo, o diferente, mas inscreve esse aluno no repetível.

Os dizeres do sujeito S4 trazem efeitos de sentido que podem ser pensados à luz das contribuições do educador Nóvoa (2004, p.5) que afirma “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios”.

Esse sujeito-professor resiste ao cotidiano, ao sentido naturalizado pelo fazer do professorado e inscreve-se num outro espaço, num outro contexto. Assim, ao se inscrever, o sujeito é tecido pelos fios da subjetividade e, em suas palavras, pensa (es)colher suas práticas mesmo que seja permeado pela presentificação do fazer científico e institucional.

Dessa maneira, podemos afirmar que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1997, p.213).

Permeado por representações conscientes “o sujeito-professor guarda em si o desejo da autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança” (CORACINI, 2003, p.53).

Na questão quatro trouxemos a melhor experiência dos sujeitos-professores, em que as vozes profissionais se confundiram com vontades pessoais, e ânsias de mudar os contextos, de aprimorar sentidos, de trocar, de ensinar e de reinventar. O que nos levou a refletir sobre o compromisso pessoal desses sujeitos-professores, observando a disposição destes para aprender-ensinar associado às crenças, aos valores, ao conhecimento sobre o que ensinam, entendendo então que a(s) identidade(s) profissional(is) formam então uma complexa rede de histórias e processos pessoais/institucionais.

Dando sequência em nossos estudos, trazemos os recortes e as análises da quinta pergunta, em que possibilitamos ao sujeito-professor definir-se enquanto sujeito, profissional e um ser social-histórico e ideológico. O sentido de definir-se vai para além da gramaticalização, pois traz a bagagem desse sujeito, bem como possibilita que esse olhe para si e veja refletido o que foi e o que ainda pretende alcançar com suas escol(h)as, num espaço em que as formações imaginárias aparecem e em que haverá, segundo Authier-Revuz (1990) a chamada “heterogeneidade mostrada”, nesse caso pelo viés da oralidade.

Recorte 5 – S1

S1 - Como eu me defino (suspiro) olha me defino completa eu acho que, eu não sei eu tenho sentimento assim, parece que quando acaba o ano assim eu falo será que eu fiz tudo que eu devia fazer, que eu devia ter feito? // **eu me digo assim né nesse sentido né uma professora que se preocupa, que se esforça, mas às vezes me dá impressão que eu poderia ter feito mais sabe assim** (olhos cheios de lágrimas e fala carregada de muita emoção) **mas eu não sei se isso é bom,** não sei não, às vezes se eu vejo assim quando desempenho que o aluno não evoluiu eu falo eu me sinto muito culpada, eu falo aí será que eu

não devia ter feito de outra forma// às vezes eu tenho esse sentimento de que eu poderia ter feito mais de que às vezes ah não sei te explicar (lágrimas/angústia) às vezes eu sinto assim (silêncio, voz tremida de choro) que eu poderia ter me dedicado mais // teoricamente a gente sabe que é um processo mas no dia a dia na durante o trabalho eu me pego assim ah será que eu tô fazendo certo aí de vez em quando eu vou na sala do lado né, aí eu vou e converso com a outra professora//não pra comparar mas pra ver se você tá no caminho certo, então por mais que a gente estuda, estuda, estuda parece que que você chega ali na hora parece que as coisas estão incompletas você tem que construir reconstruir a todo momento assim//.

Iniciamos nova análise destacando como S1 se define **olha me defino** (suspiro) **completa eu acho que, não sei eu tenho sentimento assim**, nesse espaço discursivo propiciamos que o sujeito falasse de si, demonstrando sua constituição enquanto um exercício de auto-narração, permitimos que esse sujeito experimentasse e vivenciasse suas identificações, considerando que “o desejo do homem é o desejo do Outro” (FINK, 1998, p.30). Ao **suspirar**, após tentar explicar como se define, S1 o faz numa tentativa de alívio, de alegria e de expectativas, trazendo nesse ato a tentativa de edificar sua identidade, de revelar sua trajetória inteira, ao mesmo tempo que anuncia suas angústias e desejos adormecidos. Na sequência, **me digo assim né nesse sentido né uma professora que se preocupa, que se esforça mas às vezes me dá impressão que eu poderia ter feito mais sabe assim** (olhos cheios de lágrimas e fala carregada de muita emoção), há um movimento da compreensão que assiste a identidade que não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, mas a identidade como um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Essa possibilidade da(s) identidade(s) traz, para S1, **a impressão de** que está fazendo seu papel certo, ao mesmo tempo que relaciona seu fazer com a **preocupação** de alguém que quer o melhor para seus alunos, que se vê em seu saber-fazer, mas que precisa se reconhecer no(s) outro(s) e o faz pelas trocas de experiências que permeiam os espaços escolares, uma vez que mesmo sabendo que **teoricamente faço certo, aí de vez em quando eu vou na sala do lado né aí eu vou e converso com a outra professora**. S1 evidencia que um bom professor nem sempre é aquele que sabe tudo, mesmo que esteja instituído no imaginário desse sujeito-professor que ele deve saber tudo, assim, ele afirma o seu saber-fazer nas trocas com os outros através das informações, práticas e ideias, incitando “o desejo do controle e da

totalização” e a busca do (re)conhecimento como “à busca da verdade” (CORACINI, 1995, p.49) para a afirmação de sua (trans)formação exitosa dentro do espaço escolar.

S1 ainda afirma que procura seus **pares não pra comparar mas pra ver se você tá no caminho certo, então por mais que a gente estuda, estuda, estuda parece que você chega ali na hora parece que as coisas estão incompletas você tem que construir reconstruir a todo momento assim**, então ao trazer o estudo como efeito ideológico S1 desliza e sai da posição eu para o nós, esse sujeito deixa aflorar no funcionamento da linguagem através do esquecimento no 1, tendo a ilusão de que o sentidos se determinam e se inscrevem na história de maneira singular, evidenciando a falta constitutiva do sujeito, do processo escolar, da instituição, deixando à mostra a porosidade da língua, uma vez que, ao falar das **coisas incompletas**, nos suscita dizer que ao dizer o que fal(t)a, significa dizer o que se é, já que somos também aquilo que nos falta, excede, nega, dessa maneira podemos demonstrar que, bem como a linguagem, a identidade é movente, por mais que o sujeito tente deixá-la fixa, ela sempre escapa diante as posições-sujeitos permeadas pelas condições de produção, pois nesses espaços de condições ou condicionados **você tem que construir reconstruir a todo momento assim**.

Recorte 5 – S2

S2 - Ah, eu sou uma professora brava (gargalhadas) é o que todo mundo fala, olha eu sou eu sou firme, eu gosto das regras muito bem seguidas (silêncio) pra gente poder ter o mínimo de ordem pras outras coisas acontecerem, aí o carinho, o agrado né eu trabalho muito com reforço positivo, mas e também sei ser brava porque a gente tem o estigma da escola de periferia, nós estamos aqui escondidos num cantinho da cidade, num bairro que parece ser horrível, mas não é tão ruim assim, então a gente pede que o comportamento deles seja melhor pra que a gente consiga trabalhar melhor porque a gente tem muitos alunos desinteressados né e a gente quer interessado, a gente quer estimular, a gente quer motivar esse aluno, e a gente faz de tudo! A gente fala se eu precisar rodar no ventilador, eu vou rodar no ventilador, não tem problema, e devagarzinho a gente vai conseguindo né, então eu acho que é por aí//.

Diferentemente de S1 que trouxe a incompletude, S2 de define **Ah, sou uma professora brava** (gargalhadas), aqui podemos instalar o sentido de brava como aquela que é dominadora, alinha os espaços, se posiciona sobre os alunos no/pelo DPE, como se brava fosse sinônimo de competência e segurança, ao mesmo tempo esse sujeito se afirma como

brava para não precisar demonstrar seu princípio acolhedor, piedoso e carinhoso não se libertando daquele conhecido rigor disciplinador que permeou e permeia as salas de aula. Os risos legitimam o lugar pronto e institucionalizado em que se posiciona S2. Há nesse dizer espaços sócio-histórico-ideológicos que se identificam e ecoam sentidos de um já-lá, de identificações outras.

Assim, para que suas palavras tenham sentidos, S2 ainda traz o discurso do outro como fundante e condicionante de sua posição de brava, pois **é o que todo mundo fala**, (...) dando sequência, destacamos: a identificação ao outro que, no caso normal, permite ao homem situar com precisão a sua relação imaginária e libidinal ao mundo em geral. “Está aí o que lhe permite ver no seu lugar e estruturar, em função desse lugar e do seu mundo, seu ser” (LACAN, 1979, p.148).

Olha sou firme, gosto das regras muito bem seguidas (silêncio) **pra gente poder ter o mínimo de ordem pras outras coisas acontecerem, aí o carinho, o agrado né eu trabalho muito com reforço positivo**, então na **firmeza**, nas **regras muito bem seguidas**, na **ordem** há relações de poder, há o demonstrativo de uma sala assimétrica, de uma professora autoritária e impositiva, aqui S2 tem direitos “de poder determinar algo”; “dispor de força ou autoridade”; “direito de deliberar, agir ou mandar” (FERREIRA, 2001, p.577), em que há leis, há o que determina e os que devem obediência, **pois a gente tem o estigma da escola de periferia, nós estamos aqui escondidos num cantinho da cidade, num bairro que parece ser horrível, mas não é tão ruim assim, então a gente pede que o comportamento deles seja melhor pra que a gente consiga trabalhar melhor porque a gente tem muitos alunos desinteressados né e a gente quer interessado, a gente quer estimular, a gente quer motivar esse aluno, e a gente faz de tudo**.

Entendemos que S2 (re)produz sentidos antes experimentados e, nessa identificação, é “forçado a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar” (FOUCAULT, 1999, p.29) sentidos legitimados nas instituições escolares como verdade, atrelados na/pelas disciplinas que se estabelecem nas relações do poder-dizer e do direito-dever dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Sendo assim, S2 não esquece da condição de produção que permeia suas práticas e atitudes, pois, não está em qualquer escola e sim naquela da periferia, escondidinha, de alunos “marginalizados”, esquecidos pela sociedade, pelos órgãos públicos. Então, o poder nesse caso se encontra nas relações da sala de aula, dos conteúdos, dos métodos e do conhecimento, S2 ainda fala da hora certa de ensinar **o carinho, o agrado né eu trabalho muito com reforço positivo**.

SDR2 traz uma identidade resultante dos processos de identificação, segundo os quais esse sujeito deve se inscrever em uma (e não outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido (PÊCHEUX, 1995). Compreendemos que nessa identificação, a identidade de S2 se (re)faz nos/pelos “pontos de apego temporário às posições” que podem ser ocupadas e construídas pelas/nas práticas discursivas (HALL, 2005, p.112), sendo assim, há relações de poder-saber que permemaim a instituição sócio-historicamente e que atravessam o sujeito-professor.

No enunciado seguinte, esse profissional desliza a sua definição passando do **eu** para **a gente**, abarcando em seus dizeres ecos outros de sentidos experimentados por mais sujeitos-professores que se preocupam com os alunos e que querem **a gente quer aluno interessado, a gente quer estimular, a gente quer motivar esse aluno, e a gente faz de tudo**, nesse processo sabemos “que as mudanças ainda são lentas, pois, a manutenção dessas instituições e, estruturas legitimam e facilitam a continuação de um trabalho isolado, não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia” (IMBERNÓN, 2010, p.68).

Recorte 5 – S3

S3 - Eu sou uma professora assim que eu me considero dedicada, ao mesmo tempo que eu me considero dedicada eu me cobro muito, eu não tenho muito tempo, eu queria ter mais tempo pra preparar mais materiais, materiais diferentes, eu sou uma professora que eu me canso muito das coisas então eu quero sempre alguma coisa nova e muitas vezes eu não tenho esse tempo de buscar as coisas né, é então é complicado professor porque a gente não é só professora, a gente tem os outros afazeres da vida pessoal, **mas eu também não posso abraçar o mundo, senão não vou ter vida social**, não vou ter vida fora da escola, então eu me considero dedicada, **mas em busca de melhoria o tempo todo//.**

Assim como S2, S3 se define, mas o sentido de brava de S2 desliza para o sentido de **dedicada** de S3, nos adjetivos vemos os (re)arranjos que se constituem nas (re)produções que perpassam a linguagem e a subjetividade, mas que trazem marcas das dificuldades enfrentadas nos espaços escolares. Ao trazer tais definições observamos as crenças, os hábitos e os modos de ver e se posicionar no mundo, bem como o modo de ver o(s) outro(s).

Dedicada num sentido de “aplicada”, permeada de seu saber-fazer, exitosa em suas práticas, devido ao seu esforço em querer saber mais e trazer mais para seus alunos **me considero dedicada eu me cobro muito, eu não tenho muito tempo, eu queria ter mais**

tempo pra preparar mais materiais, materiais diferentes, eu sou uma professora que eu me canso muito das coisas, assim o fazer e a sala de aula estão sempre se movimentando.

Há reconfigurações trazidas pelos/nos materiais, como se somente essa diversidade de materiais desce conta do ensino-aprendizagem enquanto estrutura, **mas** ao trazer a conjunção coordenativa adversativa não necessariamente traz o ensino-aprendizagem enquanto acontecimento, pois **também não posso abraçar o mundo**, porém, estou **em busca de melhoria o tempo todo**. Nas identificações esse sujeito-professor ocupa a posição-sujeito que se configura como um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo (PÊCHEUX, 1997). Dessa forma o sujeito não é um, mas comporta distintas posições-sujeito, **tem vida social**, variantes conforme as formações discursivas e ideológicas em que o sujeito se inscreve, ou seja, faz parte do descentramento do sujeito falar-se em posições-sujeito.

Recorte 5 – S4

S4 - Enquanto professor, difícil essa heim, como... eu me defino assim um sujeito, um sujeito que tem um compromisso político muito grande, tem uma sede pelo saber muito grande né, por isso que eu continuo estudando não paro, por isso que todo curso que aparece eu quero fazer né, que a maioria dos colegas a gente percebe que não né entraram naquele esquema assim eu já aprendi e não quero mais, especificamente na sala de aula eu me vejo como um professor não sou disciplinador, não consigo, não é da minha natureza ser disciplinador, não consigo fazer eles sentarem um atrás do outro olhando, minha sala é muito movimentada, tem sempre aluno andando pra lá e pra cá, mas sou um professor que tento aprofundar o máximo aquilo que eu tô trabalhando né, tento exercer relações democráticas o tempo todo na sala de aula né, questões religiosas, questões culturais trago sempre para os debates, não evito os debates né professor eu acredito nisso ó, ah você acredita nisso mas tem colegas que não acreditam, então nesse ponto de vista me vejo como um bom professor nesse sentido né, tenho a competência técnica//então eu consigo aliar essa competência técnica com o compromisso político na sala de aula né, político não de partido né, político de sociedade, saber que aquele aluno ele vai se posicionar melhor na sociedade ou mesmo se posicionar na sociedade dentro das relações que ele vai estabelecer com o outro//.

S4 anuncia ser essa uma pergunta difícil, mas remete ao já-lá de suas memórias, trazendo à tona o interdiscurso **me defino assim um sujeito, um sujeito que tem um**

compromisso político muito grande, tem uma sede pelo saber muito grande né, por isso que eu continuo estudando não paro, por isso que todo curso que aparece eu quero fazer né, ao reafirmar novamente seu compromisso político bem como em outras questões que permeiam o conhecimento, traz as identificações para a formação da identidade, e isso ocorre por “um trabalho de desarranjo/rearranjo da forma-sujeito” (ZANDWAIS, 2003), em que essa identidade pode estar sempre em (trans)formação, possibilitando ao sujeito o encontro com outros lugares do dizer que não aquele da identificação plena com a FD, na qual se inscreve, possibilitando a ele um recolocar-se sem que isso signifique, jamais, um abandono daqueles saberes que o constituíram e que ecoarão em seu dizer.

Quando S4 traz que **sua sede pelo saber muito grande né,** marca que seu saber-fazer não está pronto e acabado, mesmo que precise da ilusão da completude do conhecimento, traz no imaginário discursos outros além dos delimitados institucionalmente e cristalizados em dizeres de uma memória passada de que o professor “sabe tudo” e detém “todo saber”, aqui há quebra e a ruptura da linearidade do dizer e é por isso que esse sujeito **continua estudando não paro, por isso que todo curso que aparece eu quero fazer né.**

Na sequência discursiva **me vejo como um professor não sou disciplinador// minha sala é muito movimentada//tento exercer relações democráticas o tempo todo na sala de aula né, questões religiosas, questões culturais trago sempre para os debates** S4 traz sentidos opostos ao de S2, aqui esse sujeito mesmo estando num espaço institucional e marcado sócio-historicamente não quer ser um **disciplinador**, mas quer que sua aula tenha ritmos outros, que sua sala de aula esteja em movimento num percurso de vozes, de **relações democráticas**, em que a história das ideias circulem no campo dos discursos trazendo simetria entre professor-aluno, ecoando suas relações e suas escol(h)as em seus dizeres e saberes. Nessa sala de aula há espaços para (trans)formação, porém, é fortemente regulada pelas imposições escolares e institucionais, uma vez que há **competência técnica**, aqui há identificações e tomadas de posição que mostram o “trabalho de (re)cobrimento, (re)produção e (re)inscrição” (PÊCHEUX 1998, p.213), num processo em que o sujeito do discurso se (re)estabelece em relação aos saberes de uma FD e de uma forma-sujeito que organiza tais saberes escolares e (des)organiza os espaços delimitados e semanticamente estabilizados *a priori*.

Esse sujeito-professor afirma: então, **consigo aliar essa competência técnica com o compromisso político na sala de aula né, político não de partido né, político de sociedade, saber que aquele aluno ele vai se posicionar melhor na sociedade ou mesmo se posicionar na sociedade dentro das relações que ele vai estabelecer com o outro,** sua

aliança entre essa **competência técnica e o compromisso político**, sendo “essa” sua competência técnica e não dos outros uma vez que esse sujeito acredita que “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1992, p.220).

Nesse espaço, o **político não de partido né**, mas há o intuito de **ensinar o(s) aluno(s) a se posicionar(em) na sociedade**, S4 faz expandir suas identificações, e nos remete à formação e à definição de um processo que envolve a identificação desse sujeito com a FD na qual se inscreve, permitindo em seus dizeres processos, brechas e desvios, no caminho da identificação tanto dele quanto de seu(s) aluno(s), fazendo surgir graus muito variados de (re)inscrição em seu percurso, seu discurso e suas práticas.

Nessa quinta pergunta, instigamos a subjetividade através de desejos concretizados ou não, em que o sujeito definiu-se através do sujeito-profissional, sujeito-social, sujeito-pessoal, sujeito-histórico e/ou sujeito-ideológico, num espaço em que as vozes se amarraram entre os adjetivos questionador, bravo, firme, dedicado e político, ao mesmo tempo em que deslizaram para acolhedor, não disciplinador, não técnico, sempre no intuito de marcar o cotidiano escolar e prática docente pedagógica, numa tentativa de fechar a identidade profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, sendo assim, tratamos da identidade enquanto processos de identificações/processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p.16).

Dando prosseguimento às análises e aos nossos estudos, incitamos na sexta pergunta que o sujeito-professor contasse como é a escola que ele trabalha hoje.

Recorte 6 – S1

S1 - Me sinto respeitada, tudo que eu peço pra direção, agora a gente tá sem coordenação, mas mesmo quando **tinha sempre tive respaldo né**, no entanto, que eu tô aqui né, assim nem

moro mais aqui eu morava aqui pertinho agora **mudei pra um lugar distante mas continuo aqui é uma escola que eu gosto muito assim me sinto muito bem aqui//.**

S1 abarca a questão do **respeito** como sendo fundamental, coloca que tem **respaldo**, mesmo sem ter uma coordenadora, um discurso que traz o desempenho de sua função social enquanto professora.

Sua satisfação é tão grande que, mesmo morando distante da escola, não tem intenção de sair, pois **me sinto muito bem aqui**. Então lembramos que o sujeito não fala a partir de si mesmo, mas sim de um lugar marcado social e ideologicamente, determinado e determinante da história desse sujeito (PÊCHEUX, 1990). Nesse caso, fala de um lugar profissional no qual se sente respeitada. Parece-nos que o respeito profissional está associado ao respaldo vindo da direção, o que nos permite pensar na possibilidade de um Discurso Pedagógico marcado pelo diálogo e por uma gestão escolar na qual o dirigente escolar estivesse atento às demandas dos professores.

Recorte 6 – S2

S2 - Bom (respirada funda) a gente trabalha **num esquema autônomo né**, a gente tem muita autonomia por causa da nossa diretora que já deixa a gente bastante à vontade, **do antigo coordenador que ele tinha um jeitão mais anarquista// ao mesmo tempo nós somos colaboradores uns dos outros então um precisa de alguma coisa grita**, chama a gente pede ajuda que tá todo mundo aqui para se ajudar, isso é bastante legal// **porque é uma escola muito boa, porque a gente fez uma equipe muito boa, né, a diretora trabalha nesse sistema e a gente foi, é tanto que assim o professor que entra e que não consegue entrar no nosso esquema ele acaba ficando excluído né, porque a nossa engrenagem já está rodando junto há um bom tempo, acho que é isso//.**

S2 fala da sua satisfação **porque é uma escola muito boa, porque a gente fez uma equipe muito boa, né, a diretora trabalha nesse sistema**, aqui ela atrela ao seu dizer as atitudes e posições da diretora como marco legitimado desse fazer-escolar que tem um sistema.

Esse sujeito ainda indica através da respirada funda, algumas insatisfações, que não se manifestam *a priori* nos ditos, pois, segundo esse profissional, **a gente trabalha num**

esquema autônomo né, autonomia essa que é boa, mas que desestabiliza o DPE, uma vez que esse é um sujeito que gosta da ordem. Entendemos que essa autonomia traz “dissenções múltiplas; é um conjunto de oposições diferentes, cujos níveis e papéis devem ser descritos” (FOUCAULT, 1972, p.193), há, nesse anúncio da autonomia, a preocupação com a desorganização do esquema. Por isso, S2 trata o **antigo coordenador que ele tinha um jeito mais anarquista**, no sentido de uma escola sem governo, sem opressão e, portanto, sem ordem, num processo em que se acredita mais no diálogo do que no DPE, mais na convivência e na razão de cada um do que na homogeneidade institucional, por isso que os corredores são permeados **de nós, colaboradores uns dos outros então um precisa de alguma coisa grita**.

Dessa maneira, nos dizeres de S2 afirmamos que

[...] 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 (PÊCHEUX, 1997, p.57).

Mas, **assim o professor que entra e que não consegue entrar no nosso esquema ele acaba ficando excluído, né, porque a nossa engrenagem já está rodando junto há um bom tempo**, observa-se aqui novamente a autoridade do sujeito-professor, já incitada e dita em questões anteriores através de (não)ditos.

Recorte 6 – S3

S3 - Ó aqui nessa que estou agora, eu já passei por várias escolas públicas né da rede municipal, **aqui a grande diferença é que a parte da direção te apoia em tudo e te valoriza//, aqui eles dão um certo valor não acompanham diariamente o seu trabalho, mas interessam**, professora você precisando de alguma coisa, **a gente se sente mais amparada, mais protegida**, por isso até que eu escolhi aqui como sede né e não tenho intenção por enquanto, nos próximos anos, de sair//.

Assim como S1, S3 se sente amparada **aqui a grande diferença é que a parte da direção te apoia em tudo e te valoriza**, sendo assim S3 traz o respeito profissional associado ao respaldo, bem como S2. No enunciado o **aqui** enquanto advérbio de lugar traz ecos de outras experiências em escolas públicas em que se sentia desamparada e desvalorizada,

marcando que nessa escola de hoje, mesmo sendo municipal, se sente valorizada e tem o apoio da direção.

Na sequência, **aqui eles dão um certo valor não acompanham diariamente o seu trabalho, mas interessam, professora você precisando de alguma coisa, a gente se sente mais amparada, mais protegida**, a valorização se faz no acompanhamento do trabalho. Dessa maneira, a categoria da ciência, da instituição, do conhecimento é atravessado pela evidência da verdade que se presentifica no amparo e na proteção, assim S3 projeta a partir de situações cotidianas outros lugares nas redes de filiações discursivas além do dar aula.

O sujeito-professor inscreve-se em formações discursivas que valorizam a gestão escolar e projetam formações ideológicas que

[...] 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 de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...], são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, [1988]1997, p.163).

Recorte 6 – S4

S4 - Trabalhei em várias escola, a gente percebe o seguinte, essa escola em específico, ela é **uma escola muito elitizada né**, então ela tá num bairro elitizado de Ribeirão Preto, **que não era elitizado ele elitizou-se né// mas a grande maioria das famílias aqui já é de uma classe média, com mais condições, é então isso muda todo o perfil da escola em relação às outras escolas né, é não falta material por exemplo né, praticamente não falta professor, quando tem um problema com um professor logo a secretaria já manda, porque sabe que vai ter problema se não vier professor né// os pais participam às vezes até de forma invasiva né**, parece uma coisa “ah mais o pai tem o direito”, mas algumas vezes o pai não tem o direito né (gagueira) aqui muitas vezes **os pais são invasivos** de uma forma muito complicada de querer dominar o seu processo de trabalho//.

Bem como S3, S4 trabalhou em várias escolas, diferente de alegar sua satisfação com a instituição, ele traz o perfil **da escola em relação às outras escolas né, é não falta material por exemplo né, praticamente não falta professor, quando tem um problema com um professor logo a secretaria já manda, porque sabe que vai ter problema se não vier professor né**, ao comparar essa escola em que atua hoje com outras já atuadas, e conhecidas, ele alega que tal escola tem menos problemas que as outras, pois não falta material, não falta

professor, afirmando que isso só acontece, porque os pais participam, se fazem presente no ambiente escolar, portanto, cobram, mesmo que, às vezes isso aconteça de maneira invasiva.

S4 atribui as qualidades da escola associando o ensino ao espaço social em que a escola se insere, pois esta se faz presente em um bairro **elitizado**, assim tais lugares e posições são construídas no interior de uma determinada formação social, exigindo do(s) sujeito(s) dever(es) e trazendo direito(s), sendo assim Foucault (1997, p.62) afirma que ocorre “no espaço de exterioridade o desenvolvimento de uma rede de lugares distintos”.

Aqui ainda é anunciado **que não era elitizado ele elitizou-se né, mas a grande maioria das famílias aqui já é de uma classe média, com mais condições**, sendo então eles alunos mais privilegiados que os demais que estudam no município.

Nessa sexta questão, pedimos aos sujeitos- professores para que contassem sobre como é a escola onde trabalham. E, dentro desse espaço fechado chamado escola, ouvimos às vezes da realidade e da subjetividade, apresentadas junto às marcas dos desejos, retratadas discursivamente com deslocamentos de pertencimento, respeito, amparo, proteção, autonomia e valorização profissional. Assim, nesse processo de aproximações/identificações com as possibilidades institucionais atuais, os professores trouxeram algumas experiências e crescimentos profissionais, também como forma de aprendizagem.

Continuando as análises, na sétima questão pedimos para que os sujeitos-professores falassem a respeito de seus alunos.

Recorte 7 – S1

S1 - Hoje aí eu adoro minha sala, o ano passado eu tinha muitas críticas em relação à sala eles conversavam muito, eles eram interessados, mas eles conversavam demais e tinha alguns alunos que aí que atrapalhavam muito// esse ano a sala é um chuchuzinho, uma gracinha eles são muito participativos, eles respeitam, eles conversam assim porque isso também faz parte do processo de aprendizagem, mas se eles têm que ter um momento de concentração seja pra fazer um exercício de matemática, seja pra produção textual pra leitura, eles conseguem se concentrar, eles ficam em silêncio né, então são alunos que me respeitam MUITO//.

S1 fala do quanto gosta da sala hoje **esse ano a sala é um chuchuzinho, uma gracinha eles são muito participativos, eles respeitam**, eles conversam sim, porque isso também faz parte do processo de aprendizagem, **mas se eles têm que ter um momento de concentração seja** pra fazer um exercício de matemática, seja pra produção textual pra leitura, eles conseguem **se concentrar**, eles ficam em **silêncio né**, ao relatar sobre seus saberes e fazeres, traz os ecos ideológicos que alunos só aprendem em silêncio.

Ao atribuir à sala de aula o qualificador **chuchuzinho**, podemos nos remeter àquela sala legitimada, padronizada, concentrada, sem enlaces apimentados, apenas o insosso do chuchu, em que o aluno ocupa o lugar social que lhe cabe de uma sociedade disciplinadora, pois a escola, enquanto instituição, e o professor se atrelam em uma única voz, trazendo em seus ecos “definições, regularizações, homogeneização, normatizando formas de agir, ler, raciocinar e escrever” (FOUCAULT, 1986, p.165), por isso eles são alunos **que me respeitam MUITO**.

Mas o ano passado **eu tinha muitas críticas em relação à sala eles conversavam muito, eles eram interessados mas eles conversavam demais**, aqui são levantadas questões de que o bom aluno é o que não conversa, não atrapalha, se concentra e fica em silêncio, pois a indisciplina não é gerada pela falta de preparo da aula, pela não contextualização que essa possa trazer, mas, sim pela conversa paralela dos alunos, pela desmotivação e desinteresse, e ainda para atestar “o problema” dos alunos há outros ecos vindo de outros professores que se fazem presentes numa tentativa de legitimar tais alunos como (in)disciplinados.

Retomamos aqui Foucault (2000) que afirma, que os discursos são práticas organizadoras da realidade, sendo assim esse sujeito-professor traz as suas práticas e a memória discursiva de seu próprio percurso de aluno tradicional, em que se privilegia a formação moral do aluno, encapsulada nas/pelas regras de convivência, nota-se que a palavra “ensino” não se evidencia. Dessa forma, a escola não é contemplada como um lugar de ensinar, mas sim um lugar de aprender a comportar-se.

O papel de ensinar é reduzido de maneira conservadora e histórica, reduzindo também o conhecimento, na imitação de modelos e procedimentos que legitimam a realidade social em que tal ensino se processa. O sujeito-professor, aqui, assume uma prática de silenciar essa história marcadamente plural, sem torná-la dizível, deixando, assim, de trabalhar a relação com a alteridade linguística e com as memórias outras que constituem os sujeitos-alunos.

S2 - Então esse ano meu segundo ano veio bastante diferente dos outros anos, mas eu sempre peguei salas muito boas, mesmo os que pareciam ser muito difíceis se revelaram bons, e esse tem sido um desafio porque eu peguei uma sala com um desenvolvimento bem diferente, eles não recordam das coisas que eu acabei de explicar, eu procuro explicar de dez vezes diferentes e mesmo assim se eu não for pra lousa fazer junto com eles, não vai //porque eu tenho que fazer eles recordarem aquilo que eles já aprenderam e cada vez que eu entro numa matéria nova é um parto, é muito difícil, de empatia, a gente tem bastante empatia, eles são carinhosos né, eles percebem que a gente faz por eles, a escola é o único equipamento do Estado no bairro então eles veem na gente uma segurança, eles têm isso com a gente né//.

S2 traz em seu dizer marcas de desafio, já que esse ano pegou **uma sala bastante diferente dos outros anos**, diferente porque os alunos **não recordam das coisas que eu acabei de explicar**, aqui S2 revela a dificuldade dos alunos em reterem o conhecimento transmitido, assim para que eles possam realizar os exercícios **procuro explicar de dez vezes diferentes e mesmo assim se eu não for pra lousa fazer junto com eles, não vai e mesmo quando vai**, ao **explicar de dez vezes diferentes**, ainda traz à tona o seu esforço intelectual e prático em querer que seus alunos aprendam, portanto, vai até à lousa para que eles entendam. O desejo do controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional, concebido como capaz de controlar a si e ao outro (interlocutor) pela linguagem, a instituição escola e, como decorrência, o ensino não poderia deixar de pautar na crença da possibilidade de controle de aprendizagem pelo professor (CORACINI, 1995).

A questão do ensino é atravessada por muitas vozes, entendemos que, para esse sujeito, o conhecimento adequado está atrelado à estrutura das disciplinas, e, nesse espaço da sala de aula, é exposto um ensino sem fazer sentido aos alunos, mas há **empatia a gente tem bastante empatia, eles são carinhosos né**, ao trazer a gente, S2 não fala da sua empatia, mas da empatia e do carinho dos alunos, não havendo reciprocidade e nem elo entre ambos.

Na fala o(s) sentido(s) se manifestam além da palavra verbal, trazendo também as materialidades sócio-histórico-ideológicas que a cercam, então o discurso aqui atrás do relato, da história singular do sujeito-professor trazendo indícios de suas práticas e (inter)ligando esse sujeito à sociedade em que ele se insere, lembrando **que a escola é o único equipamento do Estado no bairro então eles veem na gente uma segurança, eles têm isso com a gente né**.

Diferenças que segundo esse sujeito existem, entre a escola particular e a escola pública, pois, há na escola pública a falta de **equipamento do Estado e segurança**, nesses dizeres S2 (d)enuncia as mazelas da sociedade contemporânea, afirmando serem palavras verbalizadas juntas, porém, na prática, são dissociáveis, pois trazem a ilusão de serem complementares e unificadas. Ambos os enunciados atravessam processos sócio-históricos e batem de frente com uma (real)idade bem diferente da proposta, muitas vezes só atravessando os espaços pedagógicos institucionalizados.

Recorte 7 – S3

S3 - Os meus alunos do 3º ano da escola particular são bons// aqui o meu maior problema é que os meus alunos de primeiro ano vieram sem estruturação nenhuma da educação infantil, mas o que eu digo sem estruturação nenhuma é não saber sentar, não saber formar uma fila, não saber reconhecer formas geométricas, cores, então eu tive que pegar desde o comecinho, bem esmiuçado pra ver, pra formá-los ali primeiro para conviver num ambiente de sala de aula, pra depois começar com o meu trabalho, então esses são os meus maiores problemas e é o que eu falo as crianças não são os maiores problemas né, os maiores problemas são as famílias //.

S3 começa comparando as diferenças dos processos educacionais que perpassam o espaço público e o espaço privado, marcando que seus alunos **do 3º ano da escola particular são bons**, mas que aqui **o meu maior problema é que os meus alunos de primeiro ano vieram sem estruturação nenhuma da educação infantil, mas o que eu digo sem estruturação nenhuma é não saber sentar, não saber formar uma fila, não saber conceitos pedagógicos**, há nesses dizeres angústia de quem não sabe por onde começar e como prosseguir no universo semanticamente estabilizado da escola.

Ao trazer a **estruturação**, S3 denuncia suas dificuldades e a sua própria desestruturação em lidar com a falta da noção básica de condutas **não saber sentar, não saber formar uma fila**, colocando essas condutas anteriores às condições pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o sujeito-professor assume uma função social para que os alunos possam **primeiro conviver num ambiente de sala de aula**, para só depois **começar com o meu trabalho**, um trabalho implicado na “disciplina de conteúdos, na fabricação de indivíduos, na técnica específica” (FOUCAULT, 1986, p.143), denunciando o não saber-fazer dos sujeitos-professores anteriores a ele.

Recorte 7 – S4

S4 - Esse grupo de alunos eu acho eles muito interessantes, eu gosto muito de trabalhar com a diversidade uma coisa que eu compreendo muito no trabalho pedagógico é o respeito ao tempo de cada um né// eu não vou atingir os mesmos resultados pra todos na democracia, acho que a questão democrática é pra além dessa questão da igualdade mecânica né, da igualdade mecânica todos têm que ser iguais, não nem todos têm que ser iguais, cada um tem o seu tempo, cada um tem as suas formas de pensar, e as suas formas de construir as coisas, enfim, cada um tem habilidades específicas em diferentes áreas, e nessas áreas eles vão se desenvolver mais//.

Diferente de S1 que procura homogeneizar a sala de aula, S4 prefere **a diversidade uma coisa que compreendo muito no trabalho pedagógico, é o respeito ao tempo de cada um né**, além de valorizar a diversidade compreende a relação professor/aluno, julga relevante diálogos, assim como o filósofo Sócrates, que interroga seu interlocutor/aluno, confrontando-se com seu não saber, criando hipóteses.

Dessa maneira, entendemos que na relação professor-aluno, o conhecimento só pode ser suscitado, no processo ensino-aprendizagem, através do desejo – desejo daquele a quem o conhecimento falta e desejo do professor de ensinar, pois, conforme Lajonquière (1999, p. 141), “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”. Entendemos que se tem no professor a figura de quem supostamente sabe e, no aluno, a figura que deseja (ou não) aprender decorre a interligação entre a noção de desejo e a noção de falta, posto que se deseja aquilo que não se tem. Assim, o sujeito-professor está preocupado em alcançar os mesmo resultados para todos, pois mesmo sendo uma escola para todos, ele não quer trabalhar de maneira mecânica, pois, acha **a questão democrática é pra além dessa questão da igualdade mecânica né, da igualdade mecânica todos têm que ser iguais, não nem todos têm que ser iguais, cada um tem o seu tempo, cada um tem as suas formas de pensar, e as suas formas de construir as coisas, enfim, cada um tem habilidades específicas em diferentes áreas, e nessas áreas eles vão se desenvolver mais**, podendo se ter na mesma sala de aula os alunos considerados alfabetizados, não-alfabetizados, disciplinados e indisciplinados, em uma constituição heterogênea.

Então, podemos afirmar que o sujeito sempre fala de um determinado espaço social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo de seu discurso. A

escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção.

E a escola ainda deve impor “um grande desafio à ação educativa escolar: dando condições aos alunos de desenvolverem habilidades para lidar com os desafios da sociedade atual, além de torná-los aptos a compreender criticamente os conhecimentos, com propriedade suficiente para transformá-los - reconstruí-los” (PIMENTA, 2005, p.38).

Na sétima questão, pedimos para os sujeitos-professores contarem sobre seus alunos atuais. E nessa constituição heterogênea, observamos adjetivos como “chuchuzinhos”, “diferentes”, “bons” e “interessantes” num paradoxo entre um professor disciplinador e a diversidade pessoal, cultural e histórica que permeia a sala de aula. Através de termos comuns e repetitivos, o professor não se posiciona e vai dizendo sem dizer, generalizando o grupo, homogeneizando a representação dos alunos, trazendo o fracasso escolar associado ao envolvimento da família.

Prosseguindo com nossas reflexões, a oitava pergunta pedimos para os sujeitos-professores contarem sobre as formações continuadas das quais já participaram, colocando suas (im)pressões sobre esse espaço que deve/deveria ser de troca(s).

Recorte 8 – S1

S1 - Depende a formação, depende a formação quem tá dando essa formação né não só em termos do professor, mas da instituição// mas pra mim não acrescenta nada então assim enfim ainda bem que tem o sigilo aqui (rs forçados) né //tem muita questão política envolvida aqui no município né e eu como não sou parente de ninguém, não puxo o saco de ninguém não né não tem vínculo com ninguém nem contato com ninguém né eu tenho meu direito ali previsto na lei e luto por ele né// eu acho que o professor tem que tá sempre né se atualizando né ele tem que tá sempre participando de curso seja ele qual for, assim, por mais que eu falo ah tá não me acrescenta talvez eu tenha sido um pouco radical porque né sempre tem alguma coisinha que você vai cutuca ali que você aproveita mais é, enfim, eu acho que poderia ser muito melhor//.

O sujeito-professor S1 traz, insere-se em formações discursivas trazendo a repetição do enunciado **depende a formação, depende a formação**, assim **depende** enquanto verbo intransitivo traz vários sentidos e associa-se a “estar na dependência de”, “estar sujeito a”, “ser dominado por”, ou ainda “ser consequência de”; “ter relação imediata com”; “resultar de”; “provir de”, ou até mesmo “fazer parte de”. O que nos leva a pensar que todos esses sentidos acabam por serem (não)ditos e se amarram no enunciado **depende**. Assim, S1 traz a repetição como afirmação do seu dizer, demonstrando sua (in)satisfação.

Na sequência, anuncia que **depende** está associado a “ser dominado por” **quem tá dando essa formação né não só em termos do professor, mas da instituição**, porque se ambos forem bem preparados há possibilidades de tal formação ser boa, mas, caso contrário, essa formação não trará complementos, e ainda afirma que na atual situação e circunstância **pra mim não acrescenta nada, então, assim, enfim, ainda bem que tem o sigilo aqui né**.

S1 só anuncia sua insatisfação por ser esse um lugar sigiloso, sem exposição, sem enfrentamento, demonstrando de certa maneira sua resistência em relação ao que lhe é imposto. Aqui podemos observar o que Foucault (1995) trata como um modo de ação sobre a ação de outro ser humano livre, ou seja, cada sujeito é dotado de liberdade para aceitar ou não as ordens que normatizam a sociedade e afrontá-las. Desse modo, cada um de nós tem uma série de possibilidades de conduta diante de si, por isso a liberdade abre a oportunidade de uma reação contrária à ordem, numa tensão que está sempre presente nas relações de poder. **O sigilo aqui** ainda nos dá pistas de que, nesse momento, S1 subverte a ordem, o poder imposto, a regra e a estabilidade em que se submete e, nesse espaço, esse sujeito denuncia e desabafa, e vê uma oportunidade para reiterar a insatisfação, por isso se manifesta, se expõe e se sente (des)impedido de assumir qualquer responsabilidade que possa vir acontecer nas relações em outras formações.

S1 ainda denuncia como forma de relações sociais e privilégios que nos espaços da formação continuada **tem muita questão política envolvida**, afirmando que, por ele, não ser nada de ninguém, **e como não sou parente de ninguém, não puxo o saco de ninguém não né não tem vínculo com ninguém nem contato com ninguém né**, enunciando nesse ninguém os poderes da secretaria da educação, da direção e órgãos superiores, assim esse recorte pode também ser analisado pelo viés das relações de poder em que, realmente, os órgãos institucionais não desejam que os sujeitos-professores entendam tais enunciados de ideias, conceitos e dizeres, pois, os efeitos de sentido produzidos pelo discurso trazem as palavras carregadas das formações ideológicas, marcando o discurso autoritário, em que a função precípua desse tipo de discurso é a inculcação (ORLANDI, 1987). Dessa forma, resta-

lhe apenas o **direito ali previsto na lei e luto por ele né, mostrando que, além da luta diária na sala de aula para fazer seus alunos aprenderem, ainda precisa assegurar seus direitos** previstos na lei e/ou com apoio dos sindicatos, pois, senão nem esses serão respeitados.

Além do respeito S1 ainda anuncia que **o professor tem que tá sempre né se atualizando né ele tem que tá sempre participando de curso seja ele qual for, assim, por mais que eu falo ah tá não me acrescenta talvez eu tenha sido um pouco radical porque né sempre tem alguma coisinha que você vai cutuca ali que você aproveita mais é, enfim, eu acho que poderia ser muito melhor.** Dessa maneira, entendemos a docência pedagogicamente estruturada (ALMEIDA, 2012) e os saberes de conteúdos importantes para a prática docente, trazemos reflexão em relação à formação continuada, uma vez que formar é mais que transmitir conteúdos, informações e requer espaços de vivências, escutas, planejamentos, práticas, ações e trocas de acordo com a temática em questão. Nesse segundo momento, S1 fala da importância de se **atualizar, de participar**, mesmo que seja para aprender e/ou (re)lembrar de **alguma coisinha**, ao trazer a coisa no diminutivo menospreza tal curso, e reduz a formação em um objeto inanimado, em uma coisinha, ainda afirmando que **eu acho que poderia ser muito melhor.** Interessante observar os efeitos de sentido proporcionados pelos significantes **poderia ser muito melhor**, pois, segundo nossos gestos interpretativos, parece que indicam sentimentos de exaustão diante do que o órgão de ensino acredita ensinar e transmitir para o sujeito-professor.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p.68) afirma que as mudanças ainda são lentas, pois a manutenção dessas instituições, e estruturas legitimam e facilitam a continuação de um trabalho isolado, não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia.

Recorte 8 – S2

S2 - Formação continuada é o seguinte, eu sou uma pessoa recém-formada, **então a formação continuada pra mim não traz novidades porque ela é muito pautada na teoria e isso eu já tive na universidade, o que eu quero agora são exemplos e dicas de prática e tenho solicitado muito isso nas formações// o que a gente quer é novidades, inovações, a gente quer melhorar, a gente quer evoluir, a gente tá aqui pra isso, sabe, e a gente tem desafio, só que a formação não é lugar nem de seção de terapia pra todo professor vir contar seu caso, nem lugar pra ficar só na teoria, a gente precisa de ideias novas pra gente continuar// essa formação que deveria trazer isso, que deveria continuar não**

continua, ela apenas repete, então ela não é uma nova formação continuada, ela é repetitiva então você aprendeu, você vê de novo, você revisa, repete e não anda//.

Assim como S1, S2 não consegue anunciar de primeira o que é a formação continuada, afirmando que **formação continuada é o seguinte**, como se quisesse que mudássemos de assunto. Ainda traz sentidos similares ao S1 de que tal formação **não traz novidades**, principalmente porque S2 é **recém-formada e teoria e isso eu já tive na universidade**.

Na sequência discursiva **o que eu quero agora são exemplos e dicas de prática e tenho solicitado muito isso nas formações**, assim esse sujeito-professor quer as associações entre teoria e prática, e, nessa linha, Nóvoa (2004, p.9), afirma que uma formação necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”.

Para pensar o trabalho escolar efetivo, S2 diz **a gente quer é novidades, inovações, a gente quer melhorar, a gente quer evoluir, a gente tá aqui pra isso, sabe, e a gente tem desafio**, em seu não-dito ficam marcas como: chega de tanta teoria, de repetições de sentidos naturalizados, como se afirmasse que dá maneira que vem se apresentando tais cursos, há poucos “progressos” e avanços pessoais e profissionaos. Sendo assim, tudo parece óbvio e isso não afeta tais sujeitos, então S2 traz o nós através do significante a **gente**, como se pudesse com esse sentido de outras vozes legitimar as suas experiências e suas impressões, ecoando para possibilidades além da que formação hoje oferece, é como se esse sujeito-professor estivesse “gritando” para que os órgãos responsáveis por tais atividades as ouvissem. No gesto de interpretação desse sujeito-professor sobre a formação continuada, ele pressupõe que esperava algo dinâmico e que fizesse sentido na prática da sala de aula, esperava estratégias e não apenas uma unidade de significação já-lá.

Ao centralizar o seu discurso em **a gente** (nós), centraliza também a sua discussão a respeito da ideologia no vínculo existente entre a constituição do sentido de tais cursos e sua própria constituição. Aqui lembramos que “na figura da interpelação: fala-se de sujeito, e fala-se ao sujeito, antes que ele possa dizer: “Eu falo”, assim é a “coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob a forma de uma ‘socialização’ do indivíduo em ‘relações sociais’ concebidas como relações intersubjetivas” (PÊCHEUX, 1990, p.150).

Ainda acrescenta, **na formação não é lugar nem de seção de terapia pra todo professor vir contar seu caso, nessa enunciação** a formação discursiva de SDR2 traz “a projeção da ideologia no dizer” (ORLANDI, 2012, p.55), e então lembramos que a FD é

heterogênea no discurso, ela é sempre passível a vir a ser outra, dialoga no discurso e acomoda outras FD's. O “debate” na arena discursiva com os sentidos sobre **terapia** envolve outros elementos na sua realização. Toda FD remete a uma dada formação ideológica, aqui tal sujeito traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado. Entende-se, então, que há “muita formação e pouca mudança” (IMBERNÓN, 2010).

Assim sendo, essa **formação que deveria trazer isso, que deveria continuar não continua, ela apenas repete, então ela não é uma nova formação continuada, ela é repetitiva então você aprendeu, você vê de novo, você revisa, repete e não anda**, entendemos que, talvez, S2 quisesse uma formação continuada investida na pessoa e na sua experiência, na valorização dessa experiência e não no desapossar dessa experiência; na profissão e os seus saberes, e finalmente na escola junto aos projetos.

É interessante observar nos dizeres desse sujeito-professor a recorrência dos significantes “repete” e “repetitivo”, denunciando que ele próprio é capturado ideologicamente, ou seja, ele critica a suposta repetição da formação continuada, mas os seus dizeres também são marcados por uma repetição.

Recorte 8 – S3

S3 - Então, a formação continuada da rede eu acho muito repetitiva, a princípio, no começo eu achava ótimo eu montava mil pastas, materiais, eu falava nossa que coisa fantástica, os assuntos que eles debatiam, **hoje não, hoje é muito repetitivo então quando tem alguma formação eu prefiro não ir//então a formação continuada eu acho assim essencial, mas quando bem feita // não há preparação nem parte teórica é bem jogado, bem jogado, assim a pessoa às vezes ela tá lendo um *slide* que ela preparou, ela não consegue explicar aquilo que ela acabou de ler//.**

Então, a formação continuada da rede eu acho muito repetitiva, assim como S1 e S2, S3 traz a questão da repetição em relação às formações continuadas, mas diferente de S1 e S2, aqui há algo que desliza, pois, **no começo eu achava ótimo**, o que demonstra que, com o passar dos anos, tal atividade se tornou repetitiva, devido aos programas pré-definidos, inscritos numa outra área do saber, numa outra formação discursiva.

Assim, a **formação continuada eu acho assim essencial, mas quando bem feita**, nessa perspectiva do **bem feita**, S3 traz suas expectativas e espera algo profissional e valoroso nesses cursos, imagina que deveria receber dos/nos cursos de formação continuada novidades,

inovações, reflexões e práticas novas, uma vez que vai para tal no intuito de (re)construir sua formação, de fortalecer e enriquecer seu aprendizado. Portanto, é importante oferecer espaços para que o sujeito-professor possa valorizar-se e trocar experiências, no sentido em que há “experiências enquanto a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p.26).

Mas, para que tal fato gere progressos nesses espaços há necessidade de **preparação**, e nesses cursos até a **parte teórica é bem jogado, bem jogado, assim a pessoa às vezes ela tá lendo um slide que ela preparou, ela não consegue explicar aquilo que ela acabou de ler**, aqui podemos observar o despreparo do próprio formador, o que nos leva a pensar que “o problema é ideológico e não metodológico” (PFEIFFER, 2003).

Recorte 8 – S4

S4 - Eu particularmente gosto muito das formações, mas é muito comum reunir em formação e virar terapia em grupo, quando isso acontece, pra mim fica insuportável//acredito que o momento da formação seria um momento da gente fazer uma reflexão profunda das questões mesmo com o apoio teórico querendo ou não a gente sabe que muitos professores não têm o respaldo teórico e isso é muito ruim né, a questão da teoria que muitos querem negar aí ela é muito importante// porque a formação continuada é uma formação em nível de pós-graduação entre aspas né, né se a gente pode aprofundar as questões, então eu sinto falta disso, mesmo que sejam seus saberes da prática há um conhecimento né, que não seja saberes de ter estudado, saberes teóricos enfim, mas são saberes e que podem nos ajudar aprofundar os conhecimentos e devem né nos ajudar, mas eu sinto falta desses momentos muito//.

S4, assim como S3, traz a formação como um espaço formativo, **particularmente gosto muito das formações**, atestando que, na maioria das vezes, os cursos preenchem as necessidades. Porém, ao trazer na sequência o **mas**, lembramos da condição adversativa, estabelecendo o contraste à ideia até então posta. S4 aqui rompe e se desloca da formação discursiva inicial. Nesse deslocamento discursivo o sujeito-professor mostra-se resignado aos cursos que lhes são oferecidos pelo órgão de ensino, e indica-o materialmente na conjunção adversativa “mas”, que produz o efeito de sentido de contradição, principalmente quando tal curso vira **terapia** fica **insuportável**.

Embora pareça criticar essa situação, ou seja, a suposta terapia que acontece nos cursos de formação continuada, observamos contradição no dizer do sujeito-professor S4. Tal contradição no dizer é marcada linguisticamente pelo significante “insuportável”. Assim, questionamos, por que para esse sujeito-professor é insuportável ouvir relatos de seus colegas a respeito de diferentes situações da sala de aula, por exemplo. Será que ele, o sujeito-professor S4 não se identificaria com tais relatos? Ou, será que se identifica frequentemente?

A questão da **terapia** apareceu também com S2. Isso demonstra que a finalidade da formação que é continuar os estudos, as práticas e as discussões, já apreendidas na universidade, vai por água abaixo, pois S4 anuncia **acredito que o momento da formação seria um momento da gente fazer uma reflexão profunda das questões mesmo com o apoio teórico querendo ou não, a gente sabe que muitos professores não têm o respaldo teórico e isso é muito ruim né, a questão da teoria que muitos querem negar aí ela é muito importante.**

Aqui, diferente de S2, S4 quer teoria, nesse deslize de sentidos podemos trazer que, através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está a mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia *omni*-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p.8).

No momento da terapia, as situações de ensino **não promovem** a emergência de processos identificatórios nem em relação ao que é transmitido, nem em relação aos “formadores dos professores”, promovendo descontentamento e distanciamento do sujeito em relação a esses cursos, que poderiam constituir-se em “espaços discursivos” (ASSOLINI, 2010).

Assim, ao afirmar que os professores “fazem terapia” nos cursos de formação continuada, S4 refere-se aos desabafos, à narração e aos depoimentos de seus colegas a respeito de questões relacionadas à sala de aula, aos alunos, às práticas pedagógicas, às dificuldades que encontram no cotidiano escolar.

Entendemos que o nome de tal curso não faz jus às suas práticas, porque a formação continuada é uma formação em nível de pós-graduação entre **aspas né, né se a gente pode aprofundar as questões, então eu sinto falta disso, mesmo que sejam seus saberes da prática há um conhecimento né, que não sejam saberes de ter estudado, saberes teóricos, enfim, mas são saberes e que podem nos ajudar aprofundar os conhecimentos e devem né nos ajudar, mas eu sinto falta desses momentos muito**, tal argumentação leva-nos a

pensar em um discurso autoritário marcado pelo DPE (Discurso Pedagógico Escolar) que, segundo Orlandi (1987), está sempre reproduzindo o mesmo, e não possibilita ao sujeito-professor se posicionar e nem se inserir em outras formações discursivas, além das que estão sendo ditas.

Nessas condições de produção, a identidade do sujeito-professor é afetada negativamente, posto que não se sente acolhido, respeitado em relação à sua história, memória e percurso profissional, posto que deve se desfazer de seus “saberes da experiência” e “saberes profissionais”, para seguir modelos estéreis, esvaziados de sentidos. Modelos com os quais não se identifica, visto que não fazem parte de seu interdiscurso, nem consideram os sentidos de sua memória discursiva, concernentes à sua prática pedagógica.

Na oitava questão, sobre a formação continuada a palavra “depende” se faz presente, pois, de acordo com as formações imaginárias, depende da formação, do profissional que dá essa formação, do conteúdo, da teoria, do conceito abordado, dentre outras questões. Sendo na maioria das vezes, uma formação repetitiva, enfadonha que em alguns momentos vira inclusive terapia de grupo.

Para Nóvoa (1995), as práticas de formação precisam tornar-se referência em relação às dimensões coletivas, contribuírem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. Assim, entendemos que a formação traz também processos de identificação na construção da(s) identidade(s), há de se cuidar da formação continuada, pois temos uma preocupação com a identidade, “uma vez que a modernidade nasce dela e com ela” como afirma Santos (1994, p.120).

Na construção da(s) identidade(s) os professores precisam assumir-se como produtores da “sua” profissão, assim na formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1995, p.28).

Na nona e última questão perguntamos o que esse sujeito deseja enquanto professor.

Recorte 9 – S1

S1 – (Silêncio...) nossa difícil essa pergunta, o que eu desejo pros alunos? Pra mim? Aí eu ainda tenho um pouco daquela visão utópica, né, da educação, que a educação vai transformar o mundo eu ainda tenho um pouco disso, né, então assim o que eu desejo é contribuir nem que seja com uma gotinha lá do beija-flor que vai lá tentar apagar o fogo na floresta, ah eu desejo isso né, eu desejo contribuir de alguma forma né, independentemente do lugar, seja aqui com as crianças ou no futuro né com o ensino superior que é o que eu almejo, não almejo aposentar na aposentadoria de forma alguma, almejo prestar concurso, trabalhar em uma universidade pública e aí eu falo que a gente tem várias formas de contribuir com a educação. Hoje tô contribuindo assim pode ser que amanhã eu contribua de outro forma e aí vai indo né//.

S1 anuncia ser essa uma questão difícil e, após o **silêncio**, se posiciona. Esse silêncio também traz implícitos significantes, que podem ser desde a não emissão de sons até a singularidade de dizeres rememorados, apagados e ou esquecidos.

Para Orlandi (2002) o silêncio pode ser entendido de duas maneiras diferentes: a primeira é o silêncio “imposto”, ou seja, aquele colocado, posto sob a forma de uma dominação em que o sujeito seja excluído, ficando sem voz e sem sentido, já o segundo é o silêncio “proposto”, ou seja, aquele que se apresenta como forma de resistência, de defesa e de proteção.

Dessa forma, “O silêncio não é vazio, o semsentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do ”vazio” da linguagem como horizonte e não como falta” (ORLANDI, 1997, p.70). Aqui então, entendemos o silêncio como ruptura, de um processo de reflexão, como se S1 estivesse buscando colocar em/por palavras seu desejo, sua expectativa, numa tentativa de representar e simbolizar suas projeções sociais-ideológicas-históricas-subjetivas, sendo assim esse silêncio está carregado de sentidos, pois, “o silêncio é fundador e produz um estado significativo para que o sujeito se inscreva no processo de significação” (ORLANDI, 1995).

S1 anuncia com as perguntas **o que eu desejo pros alunos? Pra mim?** como se estivesse tentando trazer os “sítios de significância delimitando seus domínios e tornando possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 1993, p.2). Tais assertivas enunciam **aí eu ainda tenho um pouco daquela visão utópica né da educação**, em dizeres que se filiam às redes do já-lá das outras questões e da memória de S1, ecoam também sentidos que se cruzam em suas vozes através das pessoas que lhe deram força, oportunidade no seu percurso, assim, **a educação vai transformar o mundo eu ainda tenho um pouco disso né**, se a educação

vai transformar o mundo, temos nela os agentes educacionais que poderão dar o suporte para que esses dizeres sejam realmente visíveis e transformadores. Compreender esse movimento da **educação como mudança** pressupõe ouvir as múltiplas vozes dos sentidos, abrindo espaços para “a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente ao processo de identificação” (CORACINI, 1999, p.174).

Ao trazer que **a educação vai transformar o mundo**, S1 traz a generalização socioideológica de dizeres e sentidos que ressoam nas mídias e no cotidiano, além de atrelar tais sentidos à sua história, às suas (trans)formações, às suas identificações na construção de sua(s) identidade(s) docente(s), e assim fala **eu desejo é contribuir nem que seja com uma gotinha lá do beija-flor que vai lá tentar apagar o fogo na floresta, ah eu desejo isso né, eu desejo contribuir de alguma forma né independentemente do lugar**, trazendo sua gratidão e seus aprendizados em forma de contribuição. Nessa narrativa há indícios (FOUCAULT, 1993), pois há motivações e efeitos que se diversificam em relação à ideologia e à história não só social, mas também pessoal. Dessa maneira, não importa em qual lugar da Educação S1 estará **seja aqui com as crianças ou no futuro né com o ensino superior que é o que eu almejo, não almejo aposentar na aposentadoria de forma alguma**, a única certeza que ela traz em sua formação imaginária é de que irá se aposentar na Educação.

Ao tentar restituir a adequação imaginária entre as palavras e as coisas, entre a presença e a ausência, entre o que falta e o que excede, dizemos sempre mais do que sabemos, assim como não sabemos totalmente o que estamos dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização do discurso. Isso nos revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, o que o move em busca da verdade (ECKERT-HOFF, 2008).

No enunciado **eu falo que a gente tem várias formas de contribuir com a educação hoje tô contribuindo assim pode ser que amanhã eu contribua de outro forma e aí vai indo né**, traz nesse enunciado que há na educação (trans)formação e movimento, independente de onde, e quando, S1 irá contribuir, trazendo aqui a sua contribuição como sua identidade, já que, para Souza (1994, p.17), “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”.

Recorte 9 – S2

S2 - Olha eu acho que essa é a pergunta mais difícil (gargalhada), bom o que eu desejo, eu desejo ganhar o suficiente pra eu poder trabalhar um período só, poder estudar, preparar a minha aula, atividade, descansar, me divertir o outro período claro // Gostaria de ser mais valorizada pelos pais, pela sociedade em geral, não só pelos pais, mas por todo mundo, acho que o trabalho do professor é desvalorizado sim, acho que o professor precisa deixar de ser um saco de pancada de toda a infelicidade, toda insatisfação da sociedade, porque muitas vezes o pai e a mãe tá insatisfeito com o governo, com a rua esburacada, com o posto de saúde lotado// então eu acho que é mais isso que eu desejo, é isso, é o respeito, a valorização, a participação dos pais, e talvez assim algum apoio psicopedagógico que eu acho que falta no começo do ano //.

S2 responde afirmando **que essa é a pergunta mais difícil** (gargalhada). No processo da subjetivação, S2 se põe em cena, e essa gargalhada traz efeitos da dificuldade da resposta de tal assertiva, da volta ao percurso profissional, das memórias de uma história subjetiva e singular, da realidade que tal sujeito se encontra, conferindo ao espaço da gargalhada o imbricamento que coloca S2 “sob o olhar do outro” (FOUCAULT, 1977), trazendo uma relação simbólica e imaginária em relação a todo o percurso narrado e ao seu desejo, **bom o que eu desejo, eu desejo ganhar o suficiente pra eu poder trabalhar um período só, poder estudar, preparar a minha aula, atividade, descansar, me divertir o outro período claro**, aqui então o desejo perpassa ganhar mais, trabalhar menos, estudar, se preparar para as aulas, descansar, se divertir, pois, nesse dizer, **desejo ganhar o suficiente pra eu poder trabalhar um período só**, esse sujeito denuncia sua desvalorização salarial e seu esforço em (sobre)viver na sociedade atual em relação às questões financeiras, anunciado seu esforço de trabalhar mais de um período.

Ainda enuncia **gostaria de ser mais valorizada pelos pais, pela sociedade em geral, não só pelos pais, mas por todo mundo, acho que o trabalho do professor é desvalorizado sim.**

Entre seus desejos está a valorização do seu fazer e o reconhecimento de tal saber, que deve ser visto e valorizado para além dos muros da escola, pelos **pais**, pela **sociedade**, ou seja, por **todo mundo**, entendemos que há nesse dizer, uma generalização ideológica e repetida historicamente de que o professor não é valorizado, ao mesmo tempo que há uma denúncia de alguém que não se sente valorizada por pessoas e órgãos aos quais gostaria de se

sentir, também é como se quisesse buscar uma unanimidade de vozes em/sobre o seu saber-fazer.

S2 diz **acho que o professor precisa deixar de ser um saco de pancada de toda a infelicidade, toda insatisfação da sociedade, porque muitas vezes o pai e a mãe tá insatisfeito com o governo, com a rua esburacada, com o posto de saúde lotado**. No desejo de ser valorizada, S2 fala da falta de apoio dos pais e da sociedade em geral, atrelando sociedade aos órgãos públicos, e ainda anuncia **acho que o professor precisa deixar de ser um saco de pancada de toda a infelicidade**, o sentimento do não reconhecimento do seu saber-fazer se faz presente em **saco de pancada, toda a infelicidade**, denunciando que a sociedade não está infeliz com a escola, mas está passando por um “estado” de (in)felicidade com a própria sociedade **insatisfeita com o governo, com a rua esburacada, com o posto de saúde lotado**, assim, segundo Lacan (2005, p.56), “nesse lugar da falta o sujeito é chamado a dar o troco através de um signo, o de sua própria castração”, **acho que o trabalho do professor é desvalorizado sim, acho que o professor precisa deixar de ser um saco de pancada de toda a infelicidade**.

Nesse recorte **então eu acho que é mais isso que eu desejo, é isso, é o respeito, a valorização, a participação dos pais, e talvez assim algum apoio psicopedagógico que eu acho que falta no começo do ano** há um percurso que compreendemos que “[...] a palavra já é uma presença feita de ausência” (LACAN, 1988, p.277), assim, S2 cria aqui necessidade/intencionalidade enunciativa. Tal sujeito, extrapola o momento onde se encontra enraizado tal anúncio, há um paradoxo temporal entre seu caminho e sua realidade momentânea. Aqui S2 “[...] retém de alguma forma em si sua repetição ulterior” (MAINGUENEAU, 2008, p.87) presentificando ideologias e utopias em um espaço que marca um posicionamento, uma doutrina, delimita território ideológico e posicionamentos discursivos num campo em que a subjetividade se entrelaça além das memórias e reverbera desejos associados a uma prática ainda longe de ser a ideal para tal sujeito.

Compreendemos também que

A identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (...) Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2005, p.13-14).

Observamos que, ao lado da tarefa de transmitir conhecimentos, há um conjunto de imagens positivas, pautadas numa visão idealizada de professor. Vestígios dos tempos, dos ecos que se refazem na voz desse profissional, que sonha em ocupar um lugar de destaque na sociedade, marcando que hoje ainda é muito difícil ser professor, pois há de se assumir com essa profissão outros fazeres que perpassam os campos da informática, da psicologia, das dificuldades dos alunos, dos confrontos de culturas, das reações e imposições familiares, o que, muitas vezes, atrapalham o desenvolvimento e desempenho do aluno, dessa maneira, esse professor precisa estar pronto para assumir as múltiplas possibilidades que permeiam a função do fazer escolar atual, mas, ao assumir tal posição, quer ser valorizado e reconhecido.

Assim, dentre as imagens do professor ideal e idealizadas pelo professor, destacam-se a de herói, batalhador, aquele disposto a “salvar” o aluno não apenas das doenças do intelecto, da ignorância, mas, também, das doenças da alma que se manifestam em vícios (SILVA, 1997, p.56).

Recorte 9 – S3

S3 - Eu desejo muito, muito, muito principalmente na rede pública, é a formação de equipe que a gente não tem, e eu acredito que é o segredo pra se ter uma, não uma educação de sucesso, mas rumo ao sucesso// por isso que eu digo que na prefeitura o que falta pra dar certo é formação de equipe, é você saber todo ano com quais professores você vai trabalhar, ou a maioria dos professores com o qual você vai trabalhar, aqui você não sabe com quem vai trabalhar, é muito rotativo, é muito complicado isso, então não se cria vínculo profissional, mesmo de você já conhecer o trabalho do outro, eu acredito que isso é o meu maior sonho na rede municipal// é igual eu te falei no começo, na prefeitura você fica muito à vontade e se pega um profissional comprometido ótimo, senão no ano seguinte você pegar aquela turma você vai ter como se diz “descascar o pepino”, então o que eu acredito que precisa na rede municipal é esse espírito de equipe// então eu acredito que isso é o que eu mais espero da rede seria isso, que eu já coloquei em formação, mas que é todo um processo (estendeu a palavra) complicado não é do dia pra noite (risos forçado)//.

Desejo muito, muito, muito principalmente na rede pública, é formação de equipe que a gente não tem, e eu acredito que é o segredo pra se ter uma, não uma educação de sucesso, mas rumo ao sucesso, S3 traz a repetição do desejo no advérbio **muito**, repetido três vezes consecutivas, o que produz o efeito de sentido de intensificação do

desejo, anunciando a necessidade **da formação de equipe na rede pública**, para o alcance do sucesso, pois é necessário se ter uma estabilidade não só institucional, mas também de equipe pessoal, sendo necessário **você saber todo ano com quais professores você vai trabalhar, ou a maioria dos professores com o qual você vai trabalhar**, buscando, assim, o modelo trazido pela escola particular, seus dizeres-fazeres estão atrelados às suas experiências e se isso dá certo e ecoa na rede particular, porque não organizar a rede pública da mesma forma.

S3 diz **aqui você não sabe com quem vai trabalhar, é muito rotativo, é muito complicado isso, então não se cria vínculo profissional mesmo de você já conhecer o trabalho do outro, já saber que você pode contar com ele se precisar, se você tiver alguma dúvida, eu acredito que isso é o meu maior sonho na rede municipal**, nesse espaço está sendo trazido o jogo de relações sociais e profissionais que poderá ser imbricado no espaço escolar público, sendo necessário o **vínculo profissional, conhecer o trabalho do outro**, num percurso em que o(s) outro(s) me funde(m), me completa(m), me fortalece(m), me leva(m) a (re)compor, assim conforme nos ensina Coracini (2000, p.7), o sujeito-professor se constitui por "[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...]". Disso decorre que as identificações estão em constante processo de construção, no qual o sujeito se constitui, produz seu discurso, se relaciona, se constitui no/pelo outro, instaura uma historicidade e marca sua heterogeneidade, então **eu acredito que isso é o meu maior sonho na rede municipal**.

S3 ainda diz é igual eu te falei no começo, na prefeitura você fica muito à vontade e se pega **um profissional comprometido ótimo, senão no ano seguinte você pegar aquela turma você vai ter como se diz “descascar o pepino”**. Muito mais do que ensinar os professores necessitam do comprometimento, de suas experiências, de sua vida, de sua história de vida, valorizando o que sabem, suas crenças, suas experiências, como um caminho para lidar com as heterogeneidades, com as diferenças que não podem ser apagadas, mas precisam ser trabalhadas, como rastros do outro na história de cada um, pois, se não houver tal comprometimento, **no ano seguinte você pegar aquela turma você vai ter como se diz “descascar o pepino”,** você no pronome gramatical se refere a todos os professores e principalmente a você que está aí levando o seu saber-fazer sem comprometimento.

É como sujeito-professor S3 dissesse faça seu trabalho direito, porque se não o fizer deixará para outros **“descascar o pepino”**, deixará para os outros professores o desempenho de sua função, de seu fazer. No enunciado “descascar o pepino”, S3 pode estar anunciando

sua preocupação com a posição-função que seu parceiro profissional irá ocupar, desconfiando de suas práticas, ao mesmo tempo que demonstra nesses dizeres o medo do novo, do diferente, do desconhecido.

Nesse genérico discursivo, há imbricamentos carregados de ideologia, denunciando a dificuldade de alguns professores da educação em não alcançar êxito, e responsabilizando não só os órgãos públicos, mas todos envolvidos no processo escolar que deveriam estar implicados com o seu fazer. Dessa maneira, o genérico pode ser um acontecimento discursivo sobre outro acontecimento, sendo o acontecimento definido por Pêcheux (1990, p.17) como aquilo que está “no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória”, uma memória discursiva nesse caso que talvez não possa dar nome aos que não se comprometem, mas, mesmo assim, não deixa de (de)anunciar a importância do comprometimento.

S3 afirma sua posição, seu fazer e seu saber, demonstra o que espera da rede de ensino municipal, afirma acreditar na formação docente, nos espaços de relações inter e intrapessoal, não como algo acabado e pronto, mas como um **processo**, trazendo nessa verdade perspectivas tidas e entendidas não como única, fixa e estável, mas como verdades que são constantemente construídas e postuladas para certos momentos, em dados lugares.

Recorte 9 – S4

S4 - Pessoalmente eu tenho uma linha traçada pra mim lá na frente que é trabalhar em universidade pública, né, hoje eu trabalho em universidade privada e aqui na educação básica, o meu objetivo é lá na frente trabalhar principalmente com ensino superior em universidade pública né, então eu procuro uma formação nesse sentido, é concluir o mestrado vou entrar no doutorado agora buscando traçar esse caminho, enquanto isso eu desenvolvo o meu trabalho da melhor forma possível, até pelos meus compromissos que eu já disse na educação básica, não tenho preconceito nenhum da educação básica//Em relação à educação como um todo, meus amigos até riem de mim porque eu sou muito otimista nesse sentido, mas tem uma questão lógica o meu otimismo né, Gramsci falava o pessimismo da razão e o otimismo da ação né, eu procuro ser otimista tanto na razão quanto na ação// então só fechando essa questão é isso profissionalmente eu tenho essa perspectiva futura e pensando em questões mais gerais da educação eu vejo aí que a questão sou otimista a questão tem que melhorar se não vai acabar//.

S4, assim como os demais sujeitos, fala do seu desejo que é **trabalhar em universidade pública né, hoje eu trabalho em universidade privada e aqui na educação**

básica, há em seu dizer formações imaginárias futuras, respaldadas pelas experiências já vivenciadas em que **o objetivo é lá na frente trabalhar principalmente com ensino superior em universidade pública, né.**

A **linha traçada** enuncia a vontade de alcançar os objetivos remete a uma memória, a uma ideia, ao desejo que nasce de um trabalho, de experiências, de vozes e ecos que ressoam numa prática de um lugar político, de debate e até de conflito e aponta outras formações imaginárias além da vivenciada.

E para alcançar tais objetivos traçados **então procuro uma formação nesse sentido, é concluir o mestrado vou entrar no doutorado agora buscando traçar esse caminho, enquanto isso eu desenvolvo o meu trabalho da melhor forma possível, até pelos meus compromissos que eu já disse na educação básica, não tenho preconceito nenhum da educação básica.** Nesse recorte percebemos que S4 não faz distinção dos níveis de ensino, mas ele almeja mesmo a universidade pública, num percurso em que “[...] sutura suas falhas, suas rasuras [...], no desejo vão de comandá-lo com o controle de sua consciência ou, ao contrário, exibindo-lhes os furos, as imperfeições, apontando para esse real que ele não deixa de rodear, na tarefa sisífica de escavá-lo, de dizê-lo todo [...]” (BRANDÃO, 2001, p.146), assim, **em relação à educação como um todo meus amigos até riem de mim porque eu sou muito otimista nesse sentido, mas tem uma questão lógica o meu otimismo, né.** A lógica vem como a possibilidade do controle dos dizeres e saberes fazendo alusão ao esquecimento 1 e 2 constitutivo do sujeito (PÊCHEUX, 1998).

S4 ainda afirma **procuro ser otimista tanto na razão quanto na ação** e dessa perspectiva traçada por S4, tomamos tais relatos de história de vida não como dados completos, acabados, não como se fosse um monumento possível de ser (re)constituído, que permitiria categorizar o fazer do professor, mas sim como fragmentos de uma história, da/na qual os sujeitos-professores se e(in)screvem, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito.

Na **educação, vejo aí que a questão sou otimista a questão tem que melhorar se não vai acabar.** Ao falar de suas perspectivas, sonhos, desejos, o sujeito fala de si, o sujeito se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o sujeito se inscreve, se presentifica, reativa sua memória, se ouve e se re(inventa) numa experiência singular, subjetiva e de identificações. Há no espaço do se dizer, o desejo e nos espaços da enunciação esse sujeito se põe em cena para “[...] ‘mostrar-se’, dar-

se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...], para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro” (FOUCAULT, 1997, p.150).

Na nona questão nos interessou saber quais são os desejos desse sujeito-professor, e observamos identificações associadas “ao desejo de contribuir de alguma forma” como se pudesse ser esse professor redentor; “desejo de ganhar o suficiente para trabalhar um só período, respeito e valorização” como se gritasse por seus direitos; “desejo do coletivo, espírito de equipe”, marcando sua posição colaborativa; “desejo de trabalhar em uma universidade pública” em que se busca o aprimoramento da carreira e o sucesso profissional.

Retomando os conceitos teóricos, as metodologia e as análises, prosseguiremos com a reflexão nas considerações, dando sequência a esse estudo.

6 CONSIDERAÇÕES

As palavras me antecedem, me ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. (Clarice Lispector)

Há momentos, eu não sei como explicar, em que a voz é um instrumento, que eu não posso controlar, ela amarra todos nós... Há momentos, em que a voz vêm da raiz... e vive a minha profissão. (Milton Nascimento)

Partindo da problemática que envolveu esse trabalho e referenciando as escol(h)as do sujeito-professor em seus processos de formação, vimos espaços entre a formação inicial e a formação continuada que atribuíram aos sujeitos desta pesquisa alguns (des)locamentos e mudanças na constituição de sua própria identidade, que não é fixa e nem estável, mas modificada pelas *palavras e pelo que se vive na profissão*.

Ainda sobre a epígrafe, entendemos que há nos espaços discursivos, *palavras que antecedem, ultrapassam, tentam e modificam* o sujeito. Sujeito esse que traz bagagem pessoal, subjetiva e enraizada de preceitos. Portanto, a cada posição ocupada, esse sujeito se (des)constrói e se (re)inscreve em outro(s) dizer(es)-fazer(es) se (re)apresentando por meio de seu(s) discurso(s) e de sua(s) prática(s), sempre carregadas de uma memória.

Referenciando as vivências dos sujeitos-professores, remeto à imagem da rendeira, postada na apresentação desta dissertação, que abriu as questões relacionadas ao ofício do professor. Sendo assim, através dos fios pessoais, sociais, práticos-escolares e subjetivos de tais sujeitos pudemos observar o processo de (re)constituição da(s) identidade(s).

Postulamos também a heterogeneidade do sujeito em relação às suas identidades, uma vez que possibilitamos a esse sujeito-professor-profissional narrar-se, oferecendo o movimento da memória, dos percursos já enfrentados, da escuta das vozes dos outros que o atravessam, sempre num processo constante de (trans)formação que se deu/dá entre a ousadia, a repetição, o cotidiano e a liberdade, num emaranhando de fios soltos e pressionados numa rede de instantes entre o ir e vir de sua jornada, de seu trabalho.

Ouvimos na(s) voz(es) do(s) sujeito(s)-professor(es) relatos sobre seus saberes-dizeres num emaranhado de *nós*, que se teceram e se entrelaçaram na/pela teoria discursiva, em que houve possibilidades marcadas nos espaços dos dizeres, nos quais os (não)ditos dos contextos particulares apresentaram-se em momentos de ‘repetição’, de ‘resistência’ e de ‘evasão de sentidos’ (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27).

Então, os atravessamentos dos dizeres têm tudo a ver com a identidade, pois temos a palavra, o discurso, as escol(h)as, as narrativas, as experiências em momentos diferentes, e

também, se há alguma razão, principalmente ao dizer que nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro (Lacan, [1966]1998), isso significa que a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), se presentificando em *vozes que vêm da raiz*, em que, não há controle total dos dizeres, mas há entrelaçamentos de discursos que nos perpassam enquanto sujeitos moventes, de contextos que se amarram em *nós*, sempre carregados ideologicamente, aparados historicamente, habitados discursivamente, pelas escol(h)as que se ocupam das palavras que nos afetam e nos constitui enquanto sujeitos.

Observamos, então, nas entrevistas, que as palavras nos levam mesmo que ilusoriamente, a construir uma verdade sobre nós mesmos, verdade (as)sumida pelo heterogêneo e pelas palavras proferidas em um discurso que traz a ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade de um lugar profissional de autoridade legitimada, de uma vivência profissional, que vislumbrou se fortalecer nos momentos da identificação com o processo escolar, com os aportes institucionais, com os dizeres e fazeres de práticas pedagógicas em movimento.

Este estudo trouxe gestos de interpretação, sobre o sujeito-professor que pôde narrar-se, falar de si, usando sua experiência e sua voz como instrumento de projeções simbólicas e imaginárias, em que os dizeres estavam permeados de subjetividades coletivas e particulares que (ir)romperam desejos, (dis)sabores, (in)satisfações, tensões nas escol(h)as, conflitos e contradições de uma identidade metamorfósica.

Pelos/nos relatos de vida/experiências dos sujeitos-professores, nas entrevistas, tivemos a possibilidade de ouvir o jogo discursivo, marcado pelos espaços de significações, em que o sujeito-professor se constituiu, trazendo nos/pelos seus dizeres marcas do que é ser um “bom” professor.

Dessa maneira, em seus dizeres ecoaram vozes de diferentes lugares, houve a presença do outro/OUTRO, pois “é pelo olhar do outro que me vejo, outro que internalizo como sendo o ‘eu’, outro que me constitui enquanto sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou... E, é na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente), que dele me aproprio, e que me torno sujeito” (CORACINI, 2003, p.6). É preciso lembrar, também, que nos momentos das entrevistas, prevaleceram posições-sujeito-profissionais em que o professor (d)enunciou fragilidade, (d)enunciou uma gama de dificuldades, de conflitos e de esforço para alcançar o êxito profissional.

A opção pela profissão-professor veio carregada de já-las, essencialmente apresentada/atravessada pelos “nós” das vozes pessoal, social e/ou vocacional, em que ambos os professores afirmaram gostar de ensinar, dentro de um paradoxo entre a escolha e a missão,

num espaço institucional em que se deu/dá o deslumbramento educacional e a conformidade social/pessoal vigente, entre as possibilidades de uma natural continuidade profissional dentro de um processo familiar, ou apenas a influência momentânea de um vestibular, e uma entrada na “Universidade Pública”, como salvação econômica-social-profissional, em que escolher uma carreira permeou os fatos reais e ideias momentâneos de possibilidades de prosseguir estudos e carreiras.

Nas narrativas, os professores ainda se definiram, contaram sobre seu desejo pessoal/profissional, narraram sobre seus alunos e a escola em que atuam, por isso, por meio das possibilidade(s) e percurso(s) de escuta(s), tentamos ler/entender os clamores que habitam/constituem o sujeito-professor-profissional, num processo, em que o sujeito-professor foi instigado a trazer sua memória discursiva e suas histórias pessoais, num espaço em que as narrativas se fundiram, se (des)locaram e evidenciaram ecos dos outros e do Outro, uma vez que já afirmamos que “o eu nasce em referência ao tu” (LACAN, 1979, p.193).

Observamos a(s) identidade(s) mutável(is), através das narrativas de uma voz histórica que circula pelo coletivo institucional e pelo pessoal da particularidade de cada professor, sendo essa sempre transitória, pois está dentro de uma aparente solidez em que a firmeza e a unicidade se fazem presente. Sendo assim, tais sujeitos deixaram aparecer em suas entrelinhas, as esco(l)has e as negociações subjetivas que estão presentes nos/pelos jogos polissêmicos, em que, devido à temporalidade do que se perguntou, houve respostas em (trans)formação.

Compreendemos, por meio das reflexões que há novas/velhas identidades, pois, “dentro de nós, há identidades contraditórias” (ECKERT-HOFF, 2003, p.257); dessa forma, observamos que, ao falar de si, o sujeito-professor fala do outro; pois, em todo dizer emergem traços, fragmentos desse sujeito cindido, atravessado por outros dizeres, saberes e fazeres. Sempre e inevitavelmente, ao narrar sobre os acontecimentos, fatos, ações, sobre si mesmo, sua história de vida o sujeito-professor fala e tenta controlar a palavra, mas, em vários momentos, revela que não é apenas sua própria voz que se presentifica (de forma consciente) no dizer, mas seus sonhos, desejos, devaneios, recalques, frustrações se cruzam e encontram lugar para (ir)romper, uma vez que há momentos em que a voz vem da raiz.

Então, a partir das reflexões metodológicas e teóricas que sustentaram as nossas análises, e na maioria dos recortes analisados, observamos o sujeito-professor nos espaços da sua própria narrativa, demonstrando suas fal(t)as, nas lacunas do espaço profissional escolhido, anunciando que há nesse espaço (des)preparo proveniente de vários lugares, sendo

eles das instituições escolares, das escolas que atuam/conhecem, da própria história trazendo ainda as dificuldades e êxitos que permeiam os cursos de formação continuada.

Nesse espaço científico, oportunizamos ao sujeito-professor demonstrar seus percursos pessoais e profissionais na/pela linguagem que o atravessa e o constitui, entendemos que, para tais sujeitos,

[...] o bom profissional é aquele que sabe o que sabe, que sabe o que faz, que sabe o que diz e sabe dizer o que faz, ou seja, que é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu eu, de seu dizer, que só tem certezas e verdades (CORACINI, 2003, p.286).

Porém, ao analisarmos seus dizeres, observarmos as contradições que se revelaram na porosidade da linguagem permeada pela historicidade. Levando, então, em consideração que a história do sujeito-professor é atravessada por outras vozes, já que há contato com o(s) outro(s), esse deixa-lhe “marcas indelévels, suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história” (CORACINI, 2003, p.9); sendo assim, nossas buscas giraram em torno desses indícios dos outros e das vozes que atravessam a memória, o dizer e o fazer na(s) prática(s) pedagógica(s). Compreendemos também que

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. A medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

Dessa maneira, a identidade fixa, estável, montada sobre o binarismo, acaba por desconsiderar a complexidade que envolve o sujeito e não leva em consideração sua história de vida, levando esse sujeito a vivenciar sua própria identidade “como se ela estivesse reunida e resolvida, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo” (HALL, 2005, p.38).

Nessas possibilidades da(s) identidade(s) atravessadas pelos processos de identificações, é que o sujeito-professor (re)faz seu percurso de vida, em que suas atuações o colocam em cena e ele encena, e ecoa dizeres outros que permeiam seu saber-fazer, numa tentativa de inscrever repetindo sentidos de um já-lá, se deslocando, acrescentando sentidos outros e exteriorizando o que está dentro, numa simbiose com o que está dentro/fora desse sujeito.

Entre estar em cena e encenar foi possível que o sujeito se (re)visse, (re)pensasse suas escol(h)as não apenas a partir de modelos, fôrmas e linhas metodológicas pré-determinadas, mas, também, a partir do outro que o constitui, num movimento heterogêneo em direção a outra(s) e nova(s) possibilidade(s). Assim, sob uma aparente e ideal neutralidade emergiram marcas que apontaram a subjetividade. Sob o discurso de uma experiência exitosa vimos a máscara da ideologia dentro de um discurso da eficiência, que emergiu nas/pelas voz(es) dos outros, apontando muitas vezes a (in)eficiência e a (des)valorização profissional.

Nesse sentido, nossos gestos de interpretação expõem a necessidade de entender quem são os professores e como se dão sua(s) identidade(s), contribuindo, assim, para além das imposições institucionais das fórmulas, dos métodos e das concepções repetitórias, mas ajudando-o a partir de sua própria história, observando as problemáticas, entendendo caminhos, contingências e diversidades, modificando, assim, o modelo e a identidade, promovendo reflexões sobre/nos espaços discursivos em que as *palavras antecedem, ultrapassam, tentam e modificam* não só o sujeito-professor, mas todo o espaço em que ele se propõe atuar.

Então, ao concebermos as relações de poder, concebemos também a instabilidade nas posições do exercício do poder, como forma de resistência, em que a qualquer momento uma ideia pode ser contestada, substituída e mudada, uma relação social pode ser modificada, um outro espaço pode ser criado e normas podem ser (re)estabelecidas, diante das considerações do sujeito e das possibilidades histórico-sociais.

Sujeito esse que não é totalmente livre, nem totalmente determinado, mas constituído a partir de suas relações de poder, a saber e com os outros, não sendo esse a fonte única e original de seu dizer, ou seja, um sujeito que não está pronto, nem acabado, mas é afetado por determinadas práticas discursivas, que lhe dão ilusões de autonomia.

Pudemos verificar, também, a (des)construção dicotomizada, as questões vieram como possibilidades do sujeito-professor (re)memorar seu percurso profissional, seu(s) momento(s) importante(s), sua(s) experiência(s) exitosa(s), lembrando-se, também, daqueles que o constituíram enquanto profissional, podendo nos contar como é a escola em que atua, quais dificuldades e apoios tem dos profissionais que lá atuam, como veem a formação continuada e qual o seu desejo profissional.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a história do Um e do(s) outro(s) se (con)fundem numa mesma/outra história. A cada questão respondida havia histórias, dizeres e emoções que vieram à tona em forma de lágrimas e até risos, dentro dos “nós” que foram (des)atados, que propiciaram a floramentos das confissões, das revelações, dos sentidos que

irromperam no fio discursivo, numa pluralidade de vozes que tenta se controlar na palavra, na edificação de uma identidade ocupada.

Reconhecemos, pelos gestos de interpretação que procedemos, as vozes misturadas em fronteiras móveis, em que o emaranhado de nós se deu na contradição, na alteridade, na heterogeneidade, as marcas das identificações esteve presente nas manifestações discursivas da subjetivação do sujeito-professor, que se tenciona entre o eu, os outros e o Outro, entre o velho e o novo, numa (des)continuidade que se faz e se revela no discurso de uma linguagem porosa, que falta e falha, deixando-nos possibilidades de compreender a multiplicidade da(s) identidade(s) que formam nas/pelas identificações sempre híbridas, complexas e heterogêneas, uma vez que o sujeito-professor se constitui por “vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação” (CORACINI, 2000, p.7).

A partir dessas reflexões, acreditamos que, ao oportunizar um espaço para o sujeito-professor falar de si, de sua história, de sua vida, de seus desejos, damos a ele possibilidades para se escutar, se narrar, (re)fazer seu percurso, compreendendo as múltiplas vozes que o atravessam e ecoam em seus saberes-fazerem na sala de aula.

Nesse sentido, nossos gestos de interpretação foram tecidos e amarrados numa tentativa de compreender as escol(h)as do sujeito-professor, dando-lhe possibilidades de lançar um olhar outro da/na/em sua formação, podendo repetir ou modificar sua prática, e as epígrafes de Nascimento e Lispector trouxeram possibilidades de se (re)viver a profissão desde o momento em que a voz vem da raiz até o momento em que *as palavras antecederam, tentaram e modificaram* esse sujeito-professor-profissional, dentro de um processo que saiu da raiz, do já-lá até os emaranhados das práticas, em mudanças constantes de fios que se entrelaçam num vir-a-ser.

Sendo assim, se a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante os processos de escol(h)as, há, nessa perspectiva, mudanças: interativas, relacionais e profissionais às histórias e às identidades dos sujeitos-professores, em que os contextos darão sentidos outros às práticas, dessa forma é ainda possível falar em identidade?

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: ensino superior).

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis, SC: Ed. Insular. 2013. p.33-52.

_____. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese (Doutorado), apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Depto. de Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P., RIVAS, N. P. P. Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar In: 34a Reunião Anual da ANPED - Educação e Justiça Social, 2011, Natal/RN. Educação e Justiça social. Rio de Janeiro, **ANPED**, v.01, p.1 – 17, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. Campinas, SP, **Cadernos de estudos lingüísticos**, v.19.: IEL, 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Unicamp, 1982.

BALANDIER, G. **Le pouvoir sur scene**. Paris: Fayard, 2006.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro,RJ: Bertrand, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGSON, H. La perception du changement. Paris, **La pensée et el mouvant: essais et conférences**. Les Presses universitaires de France: 2003.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2000. (Coleção Conexões – 7).

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10 jun. 2016.

BUENO, S.F. **Antologia arcaica**, Editora Saraiva, 2ª edição de 1968.

CALVINO, I. **A necessidade-prazer da leitura**. In: Leia Livros. São Paulo: Agosto, 1986.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996. p.58-73.

CARVALHO, J. M. O não lugar dos professores nos entre lugares da formação continuada. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.96–107, jan/abr 2005.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.15-44.

_____. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula, In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2000. p.101-117.

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. Santa Maria, RS, **Revista Letras**, n.14, p.33-63, 1997.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo, SP: Pontes, 1995.

COURTINE, J. J. (1981). **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. [1985]. O pós-stalinismo, ou a metamorfose impossível. In: _____. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. Tradução de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006. p.111-115.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo, SP: USP, 2009.

DUCROT, O. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. Tradução de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global Ed., 1981.

ESTEVEES, J M. **Mudanças Sociais e Função docente**. In: NOVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto, 1995. p.95- 122.

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

_____. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: desconstruindo subjetividades. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. p.139-159.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**, 12ª ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2004.

_____. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

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

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 5 ed. Trad. de L. F. B. Neves. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p.253-278

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1993.

_____. **Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986.

_____. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris: Gallimard, 1972.

FREUD, S. **Malaise dans la civilisation**. 8 ed. Paris: PUF, 1981.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto - PT: Porto Editora, 1999.

GINZBURG, C. **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").

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GÓMEZ, J. M. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.108-123

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2 ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. **La sémantique et la coupure saussurienne**. Langages, v. 24, p. 93-106, 1971.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INDURSKY, F. **A prática discursiva da leitura**. In: ORLANDI, E. P. (org.). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias: ensaios sobre a televisão**. São Paulo, SP: Boitempo, 2004. p.18-40.

LACAN, J. **Seminário XXIII: Le Sinthome**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

_____. **Subversão do sujeito e dialética do desejo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998. (Escritos).

_____. **La tercera. Intervenciones y textos 2**. Buenos Aires-AR: Manantial, 1988.

_____. **Seminário XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1979.

LAGAZZI, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese (Doutorado). DL/ IEL/ UNICAMP, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. A trama enfática do sujeito. In: Seminário de estudos em análise do discurso, 2005, Porto Alegre, RS, **Anais eletrônicos**: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/Maria_cristina.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

_____. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003. p.201-208.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2000.

NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. (ed.). **Educational research and evaluation**. Lewes: The falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. Entrevista conduzida por João Rita. Portugal, **número zero**, abril 2004.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. (1999). **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

_____. **A Leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez dos limites do simbólico. Campinas, **Rua (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade)**, n.4, Editora da UNICAMP, 1998.

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

_____. (1983). **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo, SP: Pontes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Nem escritor, nem sujeito: autor. Campinas, SP, **Leitura**: teoria e prática. Mercado Aberto, n. 9, p.13-7, jun. 1987.

PÊCHEUX, M. (1981). **O estranho espelho da análise de discurso**. In: COURTINE, J. J. (1981). **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. (1984). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. Campinas, SP, **Cadernos de Tradução**, n.4,1998.

_____. (1988). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Tradução de E. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Campinas, SP, **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19, UNICAMP,1990.

_____. (1969). Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

PFEIFFER, C. C. Educação à distância, mídia e reciclagem. In: GUIMARAES E. (Org.) **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência e divulgação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p.15-34.

_____. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.15-34.

RIOS, T. A. **Ética e interdisciplinaridade**. In FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas,SP: Papyrus, 1995.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SARGENTINI, V. O jogo das imagens: a espetacularização da memória na mídia. In: GREGOLIN, M. R.; KOGAWA, J. M. M. (Orgs.). **Análise do discurso e semiologia: enfrentado discursividades contemporânea**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

SEIXAS, J. A imaginação do outro e as subjetividades narcísicas: um olhar sobre a invisibilidade contemporânea. In: NAXARA, M. R. C.; MARSON, I. A.; MAGALHÃES, M. B. de (Orgs.). **Figurações do outro na história**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p.63-88.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1997.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**. São Paulo: Escuta, 1994.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre, RS, **Teoria & Educação**, n.4, 1992.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?**. São Paulo, SP: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TFOUNI, L.V. Entra burro; sai ladrão: o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. Tubarão, **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.7, n.2, p.293-311, mai./ago. 2007.

VERNANT, J. P. **Entre mitologia e política**. Tradução de Cristina Muraccho. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

ZANDWAIS, A. A forma sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação, um contraponto entre saberes e práticas. Trabalho apresentado no I Seminário de Estudos em Análise do Discurso, **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2003**. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

APÊNDICE**Apêndice A****QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

- 1) Por que você escolheu ser professora?
- 2) Narre a sua história profissional até o momento.
- 3) Descreva pessoas e momentos que te marcaram.
- 4) Conte qual foi a sua melhor experiência em sala de aula?
- 5) Como você se define enquanto professor?
- 6) Como é a escola que trabalha?
- 7) Como são seus alunos?
- 8) Dê sua opinião sobre a formação continuada. O que você acredita que deveria acontecer numa formação continuada.
- 9) O que você deseja enquanto professor?

ANEXO**Anexo A – Autorização do CEP**

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/0271-vjmc

Ribeirão Preto, 18 de março de 2015.

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "IDENTIDADE(S) DOCENTES, O SUJEITO-PROFESSOR E SUAS ESCOL(H)AS: MEMÓRIAS, DIZERES E FAZERES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 141ª Reunião Ordinária, realizada em 12.03.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 39024514.8.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Fernanda Aleixo Chuffi
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP