

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcos Salmo Silva de Lima

**DISCURSO E DOCÊNCIA:
EFEITOS DE SENTIDO DA PERMANÊNCIA DOCENTE
EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre
2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcos Salmo Silva de Lima

**DISCURSO E DOCÊNCIA:
EFEITOS DE SENTIDO DA PERMANÊNCIA DOCENTE
EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

LIMA, MARCOS S. S.

DISCURSO E DOCÊNCIA: EFEITOS DE SENTIDO DA PERMANÊNCIA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA / MARCOS S. S. LIMA. -- 2017. 110 f.

Orientadora: DORIS M. L FISS.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. ANÁLISE DE DISCURSO. 2. EDUCAÇÃO. 3. DOCÊNCIA. 4. EFEITOS DE SENTIDO. I. FISS, DORIS M. L, orient. II. Título.

Marcos Salmo Siva de Lima

**DISCURSO E DOCÊNCIA:
EFEITOS DE SENTIDO DA PERMANÊNCIA DOCENTE
EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de julho de 2017.

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Ana Zandwaiss – PPGLET/UFRGS

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto – UNILASALLE

Dedico este trabalho ao meu pai já falecido
Que dedicou seus esforços a educação de seus filhos;
A minha mãe, Suely,
que é um modelo de ser humano e de professora;
A minha querida irmã,
Suzy, que me ajudou a entender o/a outro/a.

Agradeço,

primeiramente e sempre, a Deus que orienta minha vida e minhas escolhas;

depois, à minha amada Mãe, Suely, que sempre ora e pede forças e proteção para mim;

à minha irmã, Suzi, que está todo tempo ao lado de nossa querida Mãe;

à minha família que é meu alicerce para suportar as dificuldades do dia a dia;

à minha querida e estimada orientadora Dóris que, com muita sabedoria e paciência, soube lidar com minhas dificuldades e me mostra o mundo da educação com os olhos de Pêcheux;

à Professora Ana Zandwais que contribuiu exponencialmente para meus conhecimentos acerca da Análise do Discurso;

à comunidade escolar do projeto que me ajudou a entender um pouco melhor a identidade docente;

aos/às meus/minhas queridos/as amigos/as que, mesmo longe, tornam-se presentes quando necessito;

aos colegas/às colegas de trabalho que me deram imensa força e motivação;

aos meus alunos/às minhas alunas adoráveis que me ajudam a ser quem gosto de ser (professor);

e, por fim, mas não menos importante, ao meu saudoso Pai, Manoel, que, junto com minha Mãe, soube criar minha irmã e a mim.

*Só somos porque estamos sendo.
Estar sendo é a condição, entre nós,
para ser.*
Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar, sob a ótica da Análise de Discurso francesa fundada pelo filósofo Michel Pêcheux, depoimentos produzidos em formação pedagógica de profissionais da educação de uma escola da rede pública estadual localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre - RS, ocorrida no segundo semestre de 2015, que contou com 60 (sessenta) participantes entre equipe diretiva, professores e funcionários da instituição. A análise, sendo um estudo de caso de caráter qualitativo, surge a partir do dilema entre “ser ou não ser professor” desde a consideração das formas de sentir, compreender, entender, identificar, enfim, ser-permanecer educador/educadora na instituição escolar, buscando melhor entender os efeitos de sentido da permanência docente na escola, o modo de produção da profissão docente, hoje, e o tipo de pertencimento experimentado pelos educadores. Sob o prisma de estudar a língua como elemento inerente ao sujeito, atravessada pela história, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo, e relacionado à linha de pesquisa *Arte, Linguagem, Currículo*, área temática *Discurso e Docência*, que traz como proposta o estabelecimento de interfaces entre educação e linguagem sob uma perspectiva discursiva, juntamo-nos ao projeto *Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria*, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS, com o intuito de responder algumas questões que nos instigam: Por que os docentes continuam exercendo a “profissão professor”? Que sentidos de (não)permanência são percebidos nos enunciados dos educadores? O que leva os docentes a quererem permanecer nas instituições de ensino, especificamente, dentro da sala de aula? De que modo os docentes permanecem na escola? Que estratégias os professores/as professoras utilizam para permanecer na educação? Percebemos, a partir de gestos de interpretação dos enunciados dos(as) professores(as), o compromisso dos mesmos com determinada memória que associa educação à transformação, à esperança, à docência vivida com objetivos concretos que justificam permanecer no exercício da profissão. A permanência do/da docente pode ser compreendida a partir dos laços que ele/ela cria com seus colegas e seus alunos/suas alunas, laços que estão atravessados por afeto e compromisso epistemológico e social. Talvez se possa especular que a humana docência, assim como é compreendida por Miguel Arroyo e Paulo Freire, possa ser o elemento que está fortalecendo o professor/a professora e garantindo sua aposta na educação.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso; Educação; Docência; Sentido.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze, from the point of view of the French Discourse Analysis founded by the philosopher Michel Pêcheux, testimonies produced in pedagogical formation of education professions of a public school located in the area of the city of Porto Alegre - RS, Occurred in Second half of 2015, which included 60 (sixty) participants among the management team, professors and employees of the institution. An analysis, being a qualitative case study, arises from the dilemma between "being or not being a teacher" from an Opinion of the ways of feeling, understanding, understanding, identifying, finally, being-to remain educator / educator in the The school creation, seeking a better understanding of the effects of teacher stay in school, the way of production of the teaching profession, today, the type of belonging experienced by educators. From the perspective of studying language as an inherent element of the subject, traversed by history, in order to understand its functioning during the process, and related to the research line Art, Language, Curriculum, Thematic area Discourse and Teaching, That Bringing as a proposal the establishment of interfaces between education and language from a discursive perspective, we join the project Teacher training, information and communication technologies and authorship, co-ordinated by Prof. Dr. Dóris Maria Luzzardi Fiss - UFRGS, with O To respond to someone who is not an instigator: Why do teachers continue to exercise a "professing profession"? What meanings of (non) permanence are perceived in educators' statements? What leads teachers to want to stay in educational institutions, specifically within the classroom? How do teachers stay in school? What school of teachers do teachers use to remain in education? We perceive, from the interpretations of the statements of (as) teachers, their commitment to the memory that associates education at a distance, information, documentation lived with concrete objectives that justify remaining in the exercise of the profession . The permanence of the teacher can be understood from the bonds he / she creates with his / her classmates and their students, ties that are publicly committed, and epistemological and social commitment. Maybe it's a company that knows the teacher and a teacher and guarantees its commitment to education, by Miguel Arroyo and Paulo Freire, can be the element that is strengthening the teacher and ensuring his commitment to education.

KEY WORDS: Discourse; Education; Teaching; Meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teia discursiva: espaço de constituição do sujeito	32
Figura 2 – Domínio do linguístico e domínio do discurso na análise	39
Quadro 1 – Dados quantitativos relacionados à revisão de literatura sobre a permanência e a evasão	53
Quadro 2 – A posição dos protagonistas do discurso como condições de produção do discurso	69
Quadro 3 – O referente do discurso como condição de produção do discurso	69
Figura 3 – Movências de sujeitos e sentidos	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AAD69 – Análise Automática do Discurso – 1969

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

CNRS – Centre National de La Recherche Scientifique

CONSAD – Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CP – Condições de produção

FD – Formação Discursiva

FD's – Formações Discursivas

FDP – Formação Discursiva Pedagógica

FI – Formação Ideológica

FI's – Formações Ideológicas

ISE – Instituto Superior de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Nucleape – Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência Discursiva

SD's – Sequências Discursivas

Talis – Teaching and Learning International Survey

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ANÁLISE DE DISCURSO	17
2.1. História e quadro epistemológico	17
2.2. Concepções e princípios	20
<i>2.2.1 Língua, sujeito, ideologia</i>	20
<i>2.2.2 Formação discursiva e formação ideológica</i>	26
<i>2.2.3 Condições de produção (CP), interdiscurso e intradiscorso</i>	30
2.3 Efeitos de sentido: a paráfrase e a polissemia	33
2.4. Tarefas do analista de discurso	38
3. SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)? Eis a questão...	42
3.1. Condições de produção da docência e vida de professor no Brasil	42
<i>3.1.1 Identidade e formação do professor</i>	43
<i>3.1.2 A (des)valorização do professor</i>	47
3.2. Sentidos de permanência	51
<i>3.2.1 Processo de evasão X processo de permanência?</i>	51
<i>3.2.2 Permanência material e permanência simbólica</i>	57
4. ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	61
4.1. A pesquisa	61
4.2. O trabalho dos/com sentidos	63
<i>4.2.1 As condições de produções (CP) do discurso</i>	63
<i>4.2.2 O que nos motiva a continuar?</i>	71
<i>4.2.3 Que escola queremos?</i>	80
5. EM CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	103
Anexo I – Glossário da Análise de Discurso	104
Anexo II - Depoimentos de professores e equipe diretiva	106
APÊNDICES	108
Apêndice I – Termo de Concordância da Instituição	109
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110

1. INTRODUÇÃO¹

Ao longo dos tempos, o homem tem desenvolvido ciências que abrangem os vários campos de atividade humana. Dentre elas, uma, a Linguística, que tem como objeto de estudo o funcionamento da linguagem. Trata-se de uma ciência do século XX que tem como objeto principal descrever e/ou explicar a linguagem humana, possuindo um vasto campo de estudo acerca da língua que vai desde os estudos internos até os externos.

Os estudos internos têm a ver com o sistema linguístico – fonológico, morfológico e sintático. Já os estudos externos têm relação com a exterioridade do sistema da língua, ou seja, visam a estudar a relação linguagem e sujeito ou linguagem e sociedade, enfim, as situações em que a língua, em seus inúmeros usos e apropriações, é utilizada como instrumento que se relaciona com o indivíduo, com a história, com a sociedade. Este grupo engloba o enfoque semântico-pragmático, o sociolinguístico, o psicolinguístico, o neurolinguístico e o discursivo.

Relacionando esta ciência à minha escolha e profissão, a educação, a docência, vejo, nesse programa de mestrado, uma oportunidade ímpar para enriquecer meus conhecimentos e edificar minha aprendizagem sobre educação, sobre o educador e, principalmente, sobre o educando. A linha de pesquisa à qual estou vinculado - *Arte, Linguagem e Currículo* - vem ao encontro dos estudos que realizei no curso de graduação - Licenciatura em Letras-Português - e com o qual estabeleci grande afinidade. Falar a respeito da educação, estabelecendo interfaces com a prática e as teorias do discurso, torna-se muito interessante e importante, pois analisar os discursos educacionais, político-pedagógicos, analisar os discursos praticados pelos sujeitos envolvidos no processo educacional envolve, também, estudar a língua, porque esta é um elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade. Assim, a linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, que não pode ser estudado fora da sociedade, pois os processos que a constituem são histórico-sociais, enfim, o discurso é uma prática social, e, por extensão, o discurso da esfera educacional se traduz, do mesmo modo, como tal.

Partindo, então, da intenção de estudar a língua como elemento intrínseco ao sujeito e

¹ Destacamos que, com o objetivo de ampliar a rede de interlocução sobre o tema investigado, deste trabalho derivou um artigo aceito para publicação em periódico qualificado: LIMA, Marcos Salmo Silva de.; FISS, Dóris Maria Luzzardi. (NÃO) SER PROFESSOR: efeitos de sentido da permanência do professor na escola. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, UNILASALLE, Canoas, 2017. Ademais, também foram produzidas e apresentadas duas comunicações orais: (NÃO) SER PROFESSOR: efeitos de sentido da permanência apresentada no Simpósio DISCURSO E DOCÊNCIA: interfaces entre análise de discurso, pesquisa e educação (VIII Seminário Nacional Linguagem e Ensino na Universidade Católica de Pelotas realizado em novembro de 2016) e PROFISSÃO PROFESSOR: efeitos de sentido da permanência docente na escola (7º SBECE e 4º SIECE – Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação na Universidade Luterana do Brasil realizado em junho de 2017). Tais artigos foram publicados, sob a forma de trabalho completo, nos Anais eletrônicos dos respectivos eventos.

acordado à linha de pesquisa *Arte, Linguagem, Currículo*, área temática *Discurso e Docência*, que traz como proposta a articulação entre educação e linguagem sob uma perspectiva discursiva, isto é, o trabalho relativamente aos discursos produzidos por sujeitos dentro da esfera educacional, juntamo-nos ao projeto *Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria*, sob a coordenação geral da Professora Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss, a fim de responder algumas questões sobre a permanência docente na escola, utilizando como corpus discursivo depoimentos produzidos por educadores em situação de capacitação pedagógica continuada em escola da rede pública estadual da cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil). Algumas questões foram endereçadas a este material, tais como: Por que os docentes continuam exercendo essa profissão? Que sentidos de permanência, ou não, são percebidos nos enunciados destes profissionais? O que leva estes docentes a quererem permanecer nas instituições de ensino, especificamente, dentro da sala de aula? De que modo(s) os docentes permanecem na escola?² Nesse caminho, objetivamos identificar efeitos de sentidos relacionados à permanência docente nos discursos praticados por estes profissionais, buscando melhor compreender o modo de produção da docência, hoje, em escola da rede pública estadual e o tipo de pertencimento experimentado pelos educadores.

Mas por que investigar tal tema? Parafraseando um célebre enunciado shakespeariano da literatura universal “Ser ou não ser, eis a questão”, uma outra pergunta irrompe: ser ou não ser professor nestes dias, eis a questão. Fazemos este questionamento a partir dos dizeres acerca da docência que circulam na sociedade. A educação vem passando por uma mutação que envolve não apenas os modos de ensinar, de aprender e a compreensão sobre os mesmos, como também os caminhos por meio dos quais o educador pode despertar os interesses do aluno e, mesmo, se motivar diante de uma carreira que perde a cada dia seu espaço, deixando, talvez, de ser objeto de desejo. Essas mudanças povoam o campo discursivo da educação, da instituição escolar e de seus agentes, provavelmente, participando da constituição de identidades docentes. Tal identidade constrói-se, muitas vezes, nas funções de educar que, de acordo com o caderno de **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** ou PCNs (BRASIL, 1998), envolvem transformar indivíduos em cidadãos, isto é, garantir a educação da sociedade, baseada nos princípios de cidadania, respeito, dignidade, solidariedade, tolerância, liberdade de pensamento

² A Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss enviou solicitação de inclusão de Marcos Salmo Silva de Lima, Maria Eugênia Zanchet e Sandra Regina de Moura, seus orientandos de Mestrado no período entre 2015-2017, como participantes do Projeto de Pesquisa 26660, que se estende de 2014 a 2019, em 08 de janeiro de 2016, tendo obtido parecer favorável da COMPESQ-EDU em 25 de janeiro.

e escolha.

Nas últimas décadas, porém, o “fracasso” dos alunos e a debilidade do sistema escolar público têm indicado como grande responsável o docente. A valorização social, econômico-financeira e profissional no âmbito da docência está bastante defasada, não possuindo o magistério o mesmo prestígio de outrora, acarretando num desinteresse pelo ofício de educar. A esse respeito, é relevante referir informações veiculadas pela mídia, nos anos de 2014 e 2015, sobre as condições de produção da docência na atualidade e seus efeitos sobre a vida do professor: “Professor sofre com estresse, violência e falta de tempo para planejar aula”³, “Quase 90% dos professores brasileiros se sentem desvalorizados, diz estudo”⁴, “Professor brasileiro gasta 20% do tempo de aula com indisciplina”⁵, “Em média, professor no Brasil tem jornada de 25 horas de aula por semana”⁶, “Mal-estar docente”⁷. Nesses artigos, os autores chamam a atenção para a inflação de tarefas delegadas ao docente, o desconforto em relação ao seu desempoderamento gradual e uma certa degeneração do trabalho de que resulta absenteísmo e, em alguns casos, abandono definitivo da profissão – o que também tem sido destacado por autores como Gimeno Sácristan (2000; 2007) quando lembra que, mais do que planejador de ações, as funções docentes têm se caracterizado ora pela gestão de problemas que, oriundos de instâncias diversas, são chancelados por estruturas político-administrativas sobre as quais os professores não exercem qualquer influência, ora pela execução de ações que resultam mais de certo treinamento para ministrar disciplinas do que de condições para atender propósitos diferentes da transmissão do conhecimento:

O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens. (SACRISTÁN, 2000, p. 167).
[...] a retórica continua preconizando grandes finalidades, um modelo de educação integral para os alunos, mas a prática se reduz basicamente à programação dos conhecimentos facilmente posicionáveis nas esferas do saber assentadas pela tradição, ao mesmo tempo que na avaliação se busca a comprovação de objetivos muito elementares; tudo isso sob a responsabilidade de professores treinados, na melhor das hipóteses, para lecionar as disciplinas, mas não para as finalidades não ligadas à

³ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/15/professor-sofre-com-estresse-violencia-e-falta-de-tempo-para-planejar-aula.htm>. Acesso em setembro de 2015.

⁴ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/29/quase-90-dos-professores-brasileiros-se-sentem-desvalorizados-diz-estudo.htm>. Acesso em setembro de 2015.

⁵ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/professor-brasileiro-gasta-20-do-tempo-de-aula-com-indisciplina-segundo-estudo-da-ocde.htm>. Acesso em setembro de 2015.

⁶ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/em-media-professor-no-brasil-tem-jornada-de-25-horas-de-aula-por-semana-ocde.htm>. Acesso em setembro de 2015.

⁷ Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/artigo300042-1.asp>. Acesso em setembro de 2015.

transmissão do conhecimento. (SACRISTÁN, 2007, p. 154).

A evidenciação desses fatores, na realidade do chão da escola hoje, não apenas justifica o estudo que se pretende realizar como aponta para a sua relevância haja vista a necessidade de se ouvir os professores, buscando compreender relações outras constituídas por eles em sua aposta de permanência na escola.

Assim, baseados nos dizeres de sujeitos que atuam como professores em escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre, ou melhor, na posição de professor que estes sujeitos assumem, buscamos evidenciar, na materialidade discursiva (intradiscurso), os efeitos de sentidos acerca da permanência do educador na escola, localizando-se num determinado acontecimento. Mais especificamente, pretendemos compreender os efeitos de sentidos associados à permanência desse sujeito na docência, analisando depoimentos de agentes inseridos na comunidade escolar produzidos em uma situação de reunião pedagógica continuada para capacitar os/as docentes, realizada no segundo semestre do ano de 2015 como parte do projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss.

O presente trabalho é de cunho qualitativo. A pesquisa fundamenta-se nas análises de depoimentos de professores desde a consideração de suas percepções, compreensões, sentimentos e opiniões, buscando melhor entender o fenômeno da permanência docente na escola a partir do que sobre ela falam tais profissionais. Com tal compromisso assumido, mergulhamos na teoria do discurso, nas concepções da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa sob o prisma do filósofo Michel Pêcheux, seu fundador, e nos estudos de Eni Orlandi, importante representante da AD no Brasil, servindo-nos, tais estudos, de arcabouço teórico-metodológico no que se refere à análise de evidências materiais (marcas linguísticas) representativas de diferentes posições de sujeito assumidas pelos professores e reconhecidas em seus depoimentos. Como suporte nuclear à discussão relativamente à docência, utilizamos estudos desenvolvidos por Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Miguel Arroyo e Maurice Tardif, assim como pesquisas preocupadas com a permanência realizadas por Dóris Maria Luzzardi Fiss, Gerson Tavares do Carmo e Dyane Britto Reis.

2. ANÁLISE DE DISCURSO⁸

1. História e quadro epistemológico

A Análise de Discurso, assim como a concebe Michel Pêcheux, pode ser considerada uma disciplina de entremeio, isto é, ela se forma no lugar em que a língua tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade atravessada pela história e pelo sujeito, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Mas, antes de nos aprofundarmos nesta disciplina que intenta interpretar os enunciados em determinadas condições de produção histórico-político-sociais, apresentaremos o filósofo que deu origem a ela dentro da perspectiva francesa.

Michel Pêcheux, herdeiro não subserviente do marxismo, da linguística e da psicanálise, nasce na cidade de Tours em 1938 e morre aos 45 anos, no auge de suas inquietações, na capital da França, Paris. Durante sua vida que, podemos dizer, foi intensa, ele fundou a Escola de Análise do Discurso que teve, inicialmente, o objetivo de teorizar o funcionamento discursivo no âmbito da política onde esta estabelece uma relação central com o objeto simbólico. Para ele, o instrumento da prática política é o discurso ou, mais precisamente, a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social (HENRY, 2010). Ele se preocupou em compreender, por meio das práticas discursivas políticas, como as relações de poder significam ou simbolizam, chamando esta preocupação de ilusão política. Sobre tal preocupação, Orlandi diz: “[...] a Análise do Discurso podia aparecer para alguns como uma prática de leitura de textos políticos que se ampara na montagem de dispositivos linguísticos, visando superar uma incapacidade localizada, a dos leitores de discursos políticos” (2005, p.10).

Pêcheux estudou na Escola Normal de Paris, em 1963. Começou a lecionar filosofia e foi, três anos depois, para o Laboratório de Psicologia no Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS). Conheceu Michel Plon e Paul Henry, dois intelectuais que, juntamente com ele, fundamentaram a Análise do Discurso (doravante AD). Antes de se dedicar exclusivamente a ela, o filósofo produziu alguns estudos com o pseudônimo de Thomas Herbert, um deles publicado em 1966, intitulado *Cahiers pour l'analyse*, na revista do Cercle d'Epistemologie de l'Ecole Normale Supérieure em Paris, e outro, dois anos depois, com o título *Réflexions sur la psychologie sociale* cuja proposta era uma teoria que estudaria a relação

⁸ Destacamos que, a fim de oferecer outro recurso à compreensão de conceitos nucleares na Análise de Discurso, apresentamos, como **Anexo I**, um **Glossário** no qual os conceitos são tratados como verbetes e, de modo sintético, explicados.

entre sujeito, ideologia e sentido.

As inquietações, deste Pêcheux, acerca do discurso, afloram num cenário de ruptura num contexto sociopolítico da França no início da década de 60. A revolução atinge todas as esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas. Começam a surgir várias greves estudantis e de trabalhadores, que se encerram mais rápido do que se iniciam, tendo em vista a sua supressão pelo governo da época. As manifestações revolucionárias deste período se juntam aos saberes linguísticos, sociais e psicanalíticos que se tornam a base dos estudos acerca do discurso para o autor.

Esse movimento influencia diretamente seus estudos. Sua abordagem teórico-metodológica a respeito do discurso surge por causa dos problemas sociais, políticos e econômicos relacionados aos fatos acontecidos neste contexto histórico. Uma tal concepção aborda a relação de produção entre infraestrutura e superestrutura, ou seja, a maneira como as forças sociais constroem seu objeto simbólico, assumindo uma relação dialética que aponta para o fato de que elas estão permanentemente se contrapondo, pois seus interesses são sempre distintos e opostos.

Michel Pêcheux busca analisar os discursos políticos em virtude do contexto sócio-histórico em que ele está inserido, entendendo que deveria haver uma crítica ideológica a respeito dos movimentos políticos. Daí o estudo do discurso, para ele, conseqüentemente, para a AD, inscrever-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à língua, ao sujeito e à ideologia. Tendo como base o materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente da maneira de organizar as formas de produção social.

Como será apresentado mais adiante, ele rompe com alguns conhecimentos científicos para criar a AD, buscando, em determinadas ciências, elementos teóricos para fundamentá-la. Podemos dizer que ele rompe com a linguística no que se refere ao conceito de língua; rompe com as ciências sociais no que tange à ideologia; e, por fim, rompe com a psicanálise no que diz respeito ao sujeito. Ele vai articular essas áreas de saberes científicos, a saber:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 160).

Nessa inserção, a AD coloca questões à linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, ao mesmo tempo em que propõe questões aos

fundamentos das Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam. Seria dizer que ela se constitui

[...] no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o marxismo. Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber. (ORLANDI, 2015, p. 15).

Assim sendo, se torna bastante evidente a inclusão, no estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD, tanto do aspecto linguístico quanto do histórico. E se torna também possível entender a AD como a análise dos efeitos de sentidos entre locutores, vinculando linguagem e contexto. Assume, dessa forma, um compromisso que subentende o vínculo linguagem, sociedade e história. Ela trata, por conseguinte, do processo de constituição do fenômeno linguístico, operando com a noção de formação discursiva⁹ (FD) enquanto componente da formação ideológica (FI). A ideologia, nesse campo teórico-prático, surge como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que a signifique. Portanto, ela é espaço de contradição e não apenas de ocultamento – forma de representação do real que reflete e refrata visto que, além de possuir um sentido, remete a algo fora de si mesma. Cabe sublinhar que tanto os sujeitos (interlocutores) quanto os referentes participam do discurso, ao passarem pelo filtro das formações imaginárias, como resultado de um trabalho discursivo constitutivamente ideológico. As formações imaginárias constituem elementos que “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 81). Resultantes de processos discursivos anteriores, elas se encontram atravessadas pelo já dito e pelo já ouvido, por meio de que se constitui a sua substância.

Esta disciplina envolve uma análise contextual das práticas discursivas. O contexto histórico-político-social, em que os sujeitos estão inseridos, determina diretamente as ideologias presentes em um discurso. Assim, o discurso é uma criação da lingua(gem) atrelada ao contexto social onde aquele é desenvolvido ou, como lembra Zandwais (2009, p. 28), o discurso é “[...] um dos aspectos materiais da ideologia”. Objeto primordial da análise do

⁹ O significado desta concepção específica da Análise de Discurso, e de outras a que faremos referência ao longo do texto, será abordado no subtópico 2.2.2. deste capítulo ou, também, pode ser conferido no **Glossário** que foi incluído como **Anexo I**.

discurso, ao reiterar seus compromissos de estudo, considera a linguagem em ação, os efeitos engendrados através do seu uso e o sentido social que se constrói, e este sentido encontra-se sempre aberto à interpretação. Como afirma seu fundador, Michel Pêcheux (2008),

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (p. 53)

Assim, a AD, considerada uma disciplina de entremeio, se aproxima dos campos de saberes da linguística, das ciências sociais e da psicanálise, irrompe em suas fronteiras e engendra um novo recorte de disciplinas, que vai constituir o discurso, afetando esses modos de saberes em seu conjunto. Detalharemos este novo objeto de conhecimento, abordando cada um dos elementos que o configuram.

2.2 Concepções e Princípios

2.2.1 *Língua, sujeito e ideologia*

Conforme Pêcheux (2009), a língua não é transparente, ou seja, ele discorda da tese segundo a qual uma palavra tem um sentido que lhe é próprio e único: “O sentido de uma palavra [...] não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (p. 146). Uma das consequências dessa recusa da transparência da língua é uma outra recusa: a da autonomia ou centralidade da gramática. Orlandi (2012), inclusive, adverte que a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma. O próprio Pêcheux, em **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, a esse respeito, assim se pronuncia: “[...] como foi apontado recentemente por P. Henry, todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística” (PÊCHEUX, 2010, p. 91).

Assim sendo, a AD propõe que a língua tem uma autonomia parcial em seu funcionamento: conquanto ela funcione de acordo com as regras internas do sistema linguístico, mais especificamente, o fonológico, morfológico e sintático, e siga uma determinada ordem, ela se realiza de uma maneira, ou de outra, conforme o processo discursivo tratado em certa conjuntura. Para Orlandi (2012), a AD, distinguindo-se da Linguística, passa a inserir a noção

de sujeito e de situação na análise da linguagem. Desde Pêcheux (2010), “[...] nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a *uma norma* universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao *mecanismo discursivo* específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado” (p. 72). Dito de outra forma, há necessidade de considerar as condições de produção, não somente o sistema que torna possível a produção do enunciado.

A AD não possui uma teoria da língua, mas sim do discurso, onde seu campo de estudo é o sentido. Como explica Orlandi (2015),

[...] a análise de discurso se institui como uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso que é o movimento pelos qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos. (p. 33).

Ela pesquisa a língua apenas na proporção em que os estudos linguísticos afetam o campo do sentido. Ela reconhece o valor da linguística, mas chama a atenção para certos limites, isto é, esta tem autonomia apenas no que se refere a seus estudos internos, pois se torna ineficiente quando se trata da exterioridade da língua. Para a AD, a língua não pode ser tratada como mero instrumento de comunicação ou expressividade do pensamento. O próprio Pêcheux (2010) faz tal advertência quando, em **Análise automática do discurso (AAD69)**, ao falar sobre as “famílias de esquemas” que estão em competição quanto à “descrição extrínseca do comportamento linguístico em geral”, destaca que, no esquema informacional de Jakobson, a mensagem coaduna com um processo de transmissão de informação que não considera o efeito de sentidos entre os pontos A e B. A Análise de Discurso vai além, pois considera o sujeito como (e)feito da linguagem, produzindo sentidos. Segundo Orlandi (2012)

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (p.21)

Isso nos permite compreender que a AD concebe o discurso como um efeito de sentidos em várias instâncias e por relações metafóricas, parafrásticas, polissêmicas, etc., mas sempre como efeito, jamais como aquilo que se poderia prever. A língua é o aspecto material do discurso. Orlandi (2012) conceitua o discurso como efeito de sentidos entre locutores, reiterando argumento defendido por Pêcheux (2010) ao alertar para o fato de que “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de

um estado definido das condições de produção” (grifos do autor, p. 78).

Essa compreensão do discurso como efeito de sentidos é atravessada pela noção de história, sendo muito importante para se entender a noção de sujeito assim como é proposta pela AD. Na concepção desta, a história não é contexto concreto, empírico, não fica de fora, ela determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, pois aquela se inscreve na língua para que esta possa significar: “A história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar. [...] a exterioridade não tem a objetividade empírica daquilo que está ‘fora da linguagem’, pois constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos” (FERREIRA, 2003, p.191). Logo, “a história está na língua” haja vista os fatos históricos existirem sob efeito da interpretação. A história se inscreve na língua, portanto, a exterioridade não corresponde a um exterior empírico, mas se constitui no próprio trabalho dos sentidos. Essa compreensão se opõe àquela outra segundo a qual a história corresponde ao relato de acontecimentos com caráter de descrição empírica, cronológica.

Para Pêcheux, o sujeito tem uma marca no espaço e no tempo, sendo essencialmente histórico. Dito de outra forma, quando o sujeito fala, ele fala de um determinado local e de um determinado tempo. O autor francês vai unir a concepção de sujeito não somente histórico, mas também fundamentalmente ideológico. Ele rompe com as ideias de um sujeito uno, livre, que vai ser caracterizado pela consciência (sem inconsciente, sem ideologia) e tomado como origem do que diz. O sujeito, para a AD, não é considerado como um ser orgânico, um ser de pele e osso, um ser empírico, um falante, locutor ou mesmo um emissor, mas sim ele é constituído pela relação que possui com o outro.

Pêcheux define o sujeito como sendo clivado, não uno; um sujeito assujeitado, não livre, não estando na origem do discurso. Denuncia, nessa ideia, a ilusão do sujeito falante. A AD critica a teoria da subjetividade que reflete a ilusão do sujeito onipotente, intencional, dono do que pensa e diz. A compreensão do sujeito como centrado, consciente, não ideológico perde sua centralidade. Segundo Ferreira (2003), mais do que o sujeito empírico ou como organismo individual, interessam as posições-sujeito, uma vez que ele é pensado de maneira discursiva como uma posição entre outras, logo, não havendo uma forma subjetiva, mas sim um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz.

Partindo dessa problemática, o filósofo propõe uma teoria não-subjetivista da enunciação que vai permitir a fundação de uma teoria materialista dos processos discursivos a

partir da qual seja possível

[...] se desvencilhar da problemática subjetivista centrada no indivíduo [...] e compreender que o tipo de concreto com que lidamos e em relação ao qual é preciso pensar, é precisamente o que o materialismo histórico designa como *relações sociais*, que resulta de relações de classe características de uma formação social dada. (PÊCHEUX, 2012, p. 127).

Para isso, buscará ferramentas teóricas em Louis Althusser que contribuirá, exponencialmente, para a fundação e o desenvolvimento dos novos conceitos da AD. A respeito disso, Fontana (2014) lembra que a presença do pensamento de Althusser nos textos de Pêcheux é constante, embora seja sempre reelaborado a partir de preocupações teóricas deste autor na sua proposta de criação de uma região de conhecimento cujo objeto é o discurso e cujo campo epistemológico reúne, de forma crítica, o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Consoante ressalta Paul Henry,

O objetivo de Althusser era abrir o marxismo para novas elaborações teóricas sem perder o que Marx havia produzido [...]. O método de Althusser com certeza influenciou Pêcheux. Podemos dizer que uma das coisas que Pêcheux tinha em mente quando começou a trabalhar com a análise e a teoria do discurso era constituir uma teoria e uma sistematização deste método. (2010, p. 32).

Em sua obra **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado** está a maior contribuição de Althusser acerca do sujeito ideológico. Adverte o autor: “[...] a ideologia só existe para sujeitos concretos (como eu e você) e esse destino da ideologia não é possível a não ser pelo sujeito: entendamo-nos, pela categoria de sujeito e seu funcionamento” (ALTHUSSER, 1999, p. 210). Segundo sua tese, a ideologia transforma indivíduos em sujeitos, ou melhor, a transformação dos indivíduos reais em sujeitos é especificamente ideológica. A esse respeito, Paul Henry (2010) acrescenta que “[...] não existe prática senão sob uma ideologia. Em outras palavras, todo o sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito” (p. 31).

O sujeito discursivo não pode ser considerado como aquele que está fundamentado em uma individualidade ou eu individualizado, mas como aquele que ocupa um lugar social a partir do qual produz um enunciado, sempre inscrito no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras: trata-se de um sujeito cuja existência ocorre em um espaço social e ideológico, em dado momento da história e não em outro, enunciando o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa sem ter consciência disso. A partir de Fernandes (2005), é possível assim caracterizar o sujeito discursivo: plural haja vista ser atravessado por uma pluralidade de vozes, descentrado por não ser compreendido como o centro organizador de seu

dizer, heterogêneo e, além disso, resultante de “[...] uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo” (p. 41).

Outro elemento fundamental à AD é a ideologia que, como esclarece Ferreira (2005; 2010), é uma herança do materialismo histórico-dialético. Porém, Pêcheux (2009) a ressignifica. Ela passa a ter como materialidade o discurso que, por sua vez, tem como materialidade a língua que é, conforme o autor, a base das práticas discursivas. Assim, com o conceito metaforizado, a ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. Tal qual lembram Ferreira (2005; 2010) e Indursky (2010), respectivamente, a língua perde o status de objeto de estudo, sendo tomada como uma forma de materialização dos discursos e um dos elementos observados para a sua compreensão. Ela está enredada à exterioridade, correspondendo à materialidade por meio da qual se manifesta o ideológico. Portanto, a mediação entre língua e ideologia ocorre desde a chancela do materialismo histórico que encontra em Althusser um de seus principais representantes. E a história é

[...] um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto [...] a história da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico-político e ideológico) que lhes correspondem. É no interior desse processo “natural-humano” da história que “a ideologia é eterna” (*omnihistórica*) [...]. (grifo do autor – PÊCHEUX, 2009, p. 138).

Sendo a ideologia uma prática que significa, aparece como efeito da relação indispensável entre a língua e a história, a fim de que o sentido possa existir. Portanto, de modo conjunto, língua, história e ideologia possuem uma materialidade e se configuram em processos discursivos. A ideologia é condição relevante para que sujeito e sentido se constituam. A função da ideologia é criar evidências, pondo o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Ao apagar a interpretação, o que a ideologia faz é criar transparências que são compreendidas como determinações históricas que se mostram como imutáveis, naturais de tal modo que linguagem e história são vistas como não sendo opacas ou equívocas.

Quando o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, estabelece-se o discurso, porém essa apaga o registro da história na língua com o objetivo de ela significar, engendrando o efeito de evidência do sentido e a impressão de o sujeito ser origem do seu pronunciamento. Em outras palavras, o sujeito do discurso está cingido ideologicamente. O discurso, por sua vez, é uma prática ideológica. Uma vez interpelado ideologicamente, filiado a determinada formação discursiva, permanece no sujeito a ilusão da transparência da linguagem e se perde para ele a dimensão material e histórica do sentido – o que remete a evidências do sentido e do sujeito que funcionam por meio de esquecimentos denominados por Pêcheux de

“esquecimentos implícitos” no desconhecimento da natureza do reconhecimento mesmo efetuado pelo sujeito no processo de interpelação – o esquecimento nº 1, ou ideológico, e o esquecimento nº 2, ou referencial. Assim, ao retomar ideias de Althusser, Pêcheux (2009) liga o assujeitamento à interpelação ideológica, advertindo que o sujeito se constitui pelo “[...] esquecimento daquilo que o determina” (p. 163) e pela identificação com uma formação discursiva dominante.

O esquecimento nº 1 refere-se ao sujeito do discurso como aquele que se esquece de que é assujeitado pela ideologia. Ele nos afeta, pois nos leva a acreditar que somos origem daquilo que enunciamos, sendo essa noção uma ilusão, porque os sentidos são já ditos, preexistentes, isto é, os sentidos presentes em nosso discurso já existiam antes de os tomarmos como nossos.

[...] o esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 2010, 166-7).

Já o esquecimento nº 2 tem a ver com a ilusão da consciência, pois o sujeito crê que tem plena consciência do seu processo de enunciação, isto é, pensa que controla o que diz e que, por este fato, é capaz de controlar os sentidos de seu discurso, esquecendo que existem famílias parafrásticas que mostram que seu dizer poderia ter se realizado a partir de outras escolhas de sequências linguísticas. Como percebemos nos dizeres de Pêcheux (2010),

[...] diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não dito”. A enunciação equivale, pois, a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos [...] e o que é rejeitado. Desse modo, se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”. Esta zona do “rejeitado” pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor – visando a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão “o que ele queria dizer” – que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona. Propomos chamar este efeito de ocultação parcial esquecimento nº 2 e de identificar aí a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (“eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo”). (op. cit., p. 175).

Estes conceitos de esquecimento estão associados, sob certo aspecto, ao de assujeitamento ideológico, haja vista fazer com que cada indivíduo seja levado a ocupar seu lugar, ou seja, fazer com que, como sujeito ideológico, identifique-se com grupos ou classes de

uma determinada formação social.

2.2.2 Formação Discursiva e Formação Ideológica

Como já vimos, a AD é uma disciplina de caráter materialista: “Pêcheux, na verdade, em que pese a explícita abertura para outras áreas das ciências humanas, nunca perdeu de vista a inscrição materialista dos conceitos que lhe interessavam e que se sobrepunha a qualquer outra” (FERREIRA, 2010, p. 21). Assim, para Pêcheux (2009), o discurso é a materialidade da ideologia. Reiterando o autor francês, Zandwais (2012) aponta para o fato de que

[...] ideologia e discurso não se recobrem mutuamente, o discurso precisa ser entendido não somente como um dos aspectos materiais da ideologia, mas como um componente da formação ideológica que, por estar sujeito a condições de produção específicas, configura-se como processo e não como produto. (p. 48).

Ainda consoante Zandwais (2015), a ideia de processo que sustenta o discurso como uma formação determinada, deixa de ser um objeto acabado e passa a ser pensado como um objeto sujeito a reformulações, transformações, sendo afetado pelo acontecimento, pelas condições que o delimitam ‘no jogo de suas instâncias’.

E, ao analisarmos tal relação, dois conceitos despontam como fundamentais à disciplina: Formação Discursiva (doravante FD), conceito fundado por Michel Foucault (2009), e Formação Ideológica (a partir daqui FI), baseado na obra de Althusser (1999). A FI foi usada pela primeira vez por Louis Althusser (1999) para evidenciar sua materialidade no funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE¹⁰ e na forma como os sujeitos são interpelados por eles, criando um sistema complexo de representações que se referem a posições das lutas de classes. Pêcheux, por sua vez, retrabalha esta teoria e resolve uma relevante falha que seu Mestre deixou de lado, ou seja, a abstração da ideologia, retirando-a da sua condição metafísica.

Ao tentar resolver este problema, Pêcheux traz para o âmbito empírico o funcionamento da concepção de ideologia, é a noção de FI que ele vai trazer com um estatuto operacional concreto, ou seja, é por meio da língua que as FI’s vão se materializar, uma vez que aquelas são a materialidade do discurso e este é a materialidade da ideologia. Sobre a Formação Ideológica,

¹⁰ É um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada num AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (ALTHUSSER 1999, p. 104).

Haroche et al. (apud Courtine, 2009, p.71-72) a conceitua como,

Falar-se-á de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais e nem universais, mas relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relações às outras. (1971, p.102)

Desta maneira, introduzindo a noção de sujeito histórico-ideológico haja vista a ideologia chamar o indivíduo para se constituir como sujeito do discurso, a AD associa uma tal interpelação à FD a qual manifesta a FI. Consoante lembra Santos (2013), o sujeito do discurso está saturado de marcas sócio-histórico-ideológicas e se pensa como fonte de sentido: “[...] pela forma-sujeito [...] o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual ele se identifica, constituindo-o enquanto sujeito” (p. 230).

Pensando o discurso como um conjunto de enunciados dialeticamente constituídos pelas suas peculiaridades e pelas suas repetições, Foucault vai analisar o discurso, e conseqüentemente o enunciado, levando em conta a dispersão e a regularidade dos sentidos que se produzem pelo fato de terem sido realizados. Descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de peculiar, paradoxalmente, é descrever a separação desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, transformações. Assim, Foucault (2009) é levado a definir a formação discursiva:

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

A partir da perspectiva de Foucault, Pêcheux vai reelaborar o conceito de FD. E sobre isso, Jean-Jacques Courtine, outro autor que contribui significativamente para a definição atual da FD da AD, em **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos (2009), no capítulo referente ao conceito de formação discursiva, grifa que: “[...] Foucault foi pouco ouvido pela AD; embora seja do discurso que fale, ele o faz de outro modo. Será, entretanto, da *Arqueologia* que Michel Pêcheux extrairá o termo FD do qual a AD se reapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico” (p. 69-70). Portanto, para Pêcheux uma formação discursiva será tudo

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada

numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.160-161).

Assim, para Foucault, a FD é um conjunto de enunciados que não estão reduzidos ao sistema da língua, mas que também não se submetem à continuidade histórica nem estão subordinados a uma mesma regulação e dispersão no modo ideológico, científico, de teorias etc. Já para Pêcheux, tal conceito parte do prisma do marxismo de Althusser, isto quer dizer que a FD enfatiza aquilo que deve e pode ser dito e se situa no espaço da luta de classes. Como lembra Schons (2000), “Foucault define formação discursiva a partir das noções de descontinuidade, regularidade e dispersão; Pêcheux, a partir das relações de confronto entre as classes e das bases do materialismo histórico” (p. 64).

Courtine (2009) toma os conceitos de Pêcheux na **Análise Automática do Discurso (AAD69)** e em **Semântica e Discurso** acerca da FD e acrescenta dizendo que é necessário olhar para ela sobre um viés marxista, não como um simples “projeto voluntarista” onde a AD apenas substituiria o trabalho de contradição daquela. É necessário definir as prioridades a serem trabalhadas, uma vez que o objeto de estudo da AD é atravessado pela relação de luta de classes. Segundo ele, tais prioridades devem ser: “[...] a primazia da contradição sobre os contrários, bem como o caráter desigual da contradição [...]” (2009, p. 35). A contradição não trabalha independentemente, isto é, uma FD se origina exatamente na contradição, no antagonismo e, às vezes, na própria desidentificação do sujeito. Conforme Courtine,

É a partir desse duplo princípio que o recurso do marxismo deve ser entendido em nosso trabalho; a contradição constitui um princípio teórico que intervém na representação do real histórico, mas também um objeto de análise, no sentido em que é a contradição desigual entre formações discursivas antagonistas que é o objeto desse estudo [...]. (2009, p. 35-6).

Dito isto, podemos depreender que, para Courtine, a disciplina da AD vai se tecendo em um objeto de análise que aceita a constituição tanto dos modos como o sujeito se insere dentro de determinados saberes e rituais produzindo seu dizer, quanto das condições sob as quais as FD’s tornam-se heterogêneas em sua prática discursiva. Zandwais (2012), a esse respeito, menciona que são os trabalhos da posição dos sujeitos, concomitantemente, dentro da FD que vão remeter ao funcionamento concreto da contradição, formando, de modo simultâneo, modalidades da relação do sujeito universal com o sujeito da enunciação, “[...] modalidades

estas que nos permitem refletir sobre a permanente relação de tensão em que os sentidos se produzem como efeitos do engendramento da materialidade histórica nas formas de autorreconhecimento do sujeito e de estruturação/formulação de seu dizer”(p. 54).

Por consequência, o sujeito é concebido como aquele que desempenha vários papéis, de acordo com as diferentes posições que ocupa no espaço interdiscursivo. A esse respeito, convém destacar que a noção de sujeito foi reconsiderada por Michel Pêcheux ao longo de seu tempo de estudos sobre a análise de discurso. De um momento em que o sujeito, desde **AAD69**, foi compreendido como assujeitado que se crê origem do dizer e do sentido, o autor francês passa pelo sujeito identificado com uma formação discursiva em **Semântica e Discurso** e, por fim, propõe o sujeito desidentificado e em movimento – um “[...] sujeito que rompe com a FD em que está inscrito e, ao se inscrever em outra, identifica-se com ela e com sua respectiva forma-sujeito” (SANTOS, 2013, p. 230) – em **Discurso – estrutura ou acontecimento**. Pode assumir, então, identificação com mais de uma FD. Mas, embora esteja sempre em movimento, continua sob as amarras da FD a partir da qual enuncia que, por sua vez, é ordenada por uma formação ideológica. Assim, a FI tem como parte constituinte de si uma ou mais FD interligadas, o que significa que a FI regula, governa, ordena as práticas discursivas: “[...] no interior de uma mesma FId podem conviver, de modo contraditório e até mesmo antagônico, diferentes FD’s que se reportam à própria condição desigual do modo de funcionamento das FId” (ZANDWAIS, 2015, p. 79).

Nesse sentido, o discurso se caracteriza pelo conjunto de enunciados que fazem parte de uma FD. Então, a noção de discurso está diretamente ligada à FD, isto é, para que exista sentido e que ele seja compreendido, é necessário que o discurso esteja dentro de uma ou mais FD's que, inserida(s) em uma FI, determina(m) o que deve e o que não deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma circunstância dada. Resumindo, é a FI materializada pela FD que guiará a referência à interpelação/ao assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso. A esse respeito, Orlandi (2015) esclarece: “[...] uma proposição, uma palavra, uma expressão se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá um sentido que lhe seria próprio, vinculado à sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva” (p. 20).

Dessa forma, ao produzir um enunciado, o sujeito discursivo ocupa seu lugar social que é entendido como a representação de traços da sociedade. Conforme Ferreira (2003), “[...] o sujeito discursivo, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais” (p.192). E, a partir da sua função, enquanto sujeito deste lugar social, é que vai orientar o que pode ou o que não

pode ser dito, falado, enunciado. Por exemplo, o lugar do diretor, do coordenador, do orientador, do professor, do aluno, dos pais, do servente, do porteiro, etc. cada um ocupando sua posição que limita o que cada um pode e o que cada um não pode dizer.

Então, podemos entender que as formações discursivas são compreendidas como matrizes onde se articulam os sentidos formulados através do discurso. Elas também revelam diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível através da percepção dos deslizamentos de sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. A ideia-chave, que termina por possibilitar isso, encontra ressonância no fato de que nos deslizamentos de sentidos nada desaparece, pelo contrário, ocorre uma fertilização recíproca dos elementos e sua ressignificação.

2.2.3 Condições de Produção (CP), Interdiscurso e Intradiscurso

Elementos também importantes que encontramos numa análise teórico-metodológica do discurso são as condições de produção (CP), o interdiscurso e o intradiscurso. Eles estão diretamente relacionados à “caixa de conceitos” (FERREIRA, 2003) da AD que inclui: sujeito, língua, discurso, história, ideologia e sentido.

Especificamente no que tange às condições de produção, consoante sintetizam Ernst-Pereira et al. (1996) a partir de Courtine (2014), este conceito se origina de três vertentes: a Análise de Conteúdo a significa como correspondendo a características circunstanciais de produção de um texto; a sociolinguística, com a noção de variáveis, reconhece a relevância de fatores externos ao texto para sua análise; e Z. Harris que, em **Discourse Analysis**, estabelece relação entre discurso e situação (extralinguística). Todas as três "versões" tomam as condições de produção desde uma definição empírica de situação.

Pêcheux (2010) define as CP, ressignificando o esquema informacional da comunicação criado por Jakobson, que colocava em cena os protagonistas do discurso e seu referente, e permitindo compreender as condições históricas da produção de um discurso dado – o que é dito pelo próprio autor, em **Análise Automática do Discurso (AAD69)**, e lembrado por Brandão (2004). Pêcheux, ao invés de ver os protagonistas do discurso como “organismos humanos individuais”, consegue enxergá-los como representantes de lugares determinados em uma estrutura social, dos quais derivam diferentes formações imaginárias.

Porém, o conceito de CP da AD recebeu crítica de Courtine, pois, segundo este, Pêcheux não explorou concretamente a exterioridade dos enunciados em uma CP, deixando de lado as contingências dos próprios acontecimentos que intervêm na estabilidade do “já-lá”, acarretando

numa homogeneidade discursiva, onde os discursos não dariam conta do efeito dos sentidos da linguagem, e causando o fechamento de sentido da FD que se torna homogênea. Dito de outra forma, ele propõe que se considerem as contradições ideológicas manifestas na materialidade dos discursos desde sua articulação com as FD's:

[...] a noção de CP do discurso apresenta um conteúdo ao mesmo tempo empírico e heterogêneo. [...]. Na verdade, tanto no quadro da definição geral proposta por Pêcheux (1969) quanto na realização da noção como hipótese específica em uma pesquisa particular, ficou evidente que na ausência de uma hierarquização teórica dos planos de referência da noção, o plano psicossociológico (que estabelece como quadro a situação de enunciação, as interações verbais dos locutores nessa situação e as hipóteses tipológicas que estão ligadas a ela) domina, de fato, o plano histórico de caracterização das CP. (COURTINE, 2014, p. 51).

A esse respeito Zandwais (2012) considera importante

[...] o fato de que é justamente em virtude de uma leitura mais comprometida com os domínios da práxis [...] que Jean Jacques Courtine consegue repensar quais seriam alguns dos objetos reais da AD, se pensada como uma disciplina que precisa focalizar, sobretudo, seu olhar sobre as práticas sociais e as formas de discursividades que lhes correspondem em suas contradições. (p. 56).

As CP abrangem os sujeitos e o contexto, isto é, a situação do dizer, mas não podem ser reduzidas às circunstâncias empíricas como proposto pela Análise de Conteúdo, pela sociolinguística e por Harris respectivamente. Este contexto foi compreendido por Orlandi (2012; 2015), em seu sentido estrito, como imediato e, em seu sentido lato, como amplo. O contexto amplo inclui o contexto sócio-histórico e ideológico, remetendo, na consideração dos efeitos de sentidos, para elementos derivados da forma da sociedade e da história. O contexto imediato é o próprio momento do dizer, ou seja, as circunstâncias da enunciação.

As CP também incluem a memória que as ativa, as torna válidas. Ela é tratada como interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, de maneira independente. Ele nos permite remeter o enunciado a toda uma filiação de enunciados, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, no seu significado, revelando seus compromissos sociais, políticos e ideológicos. Pêcheux (1999) chama também o interdiscurso de memória discursiva que, conforme ele,

Seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) e que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p. 52).

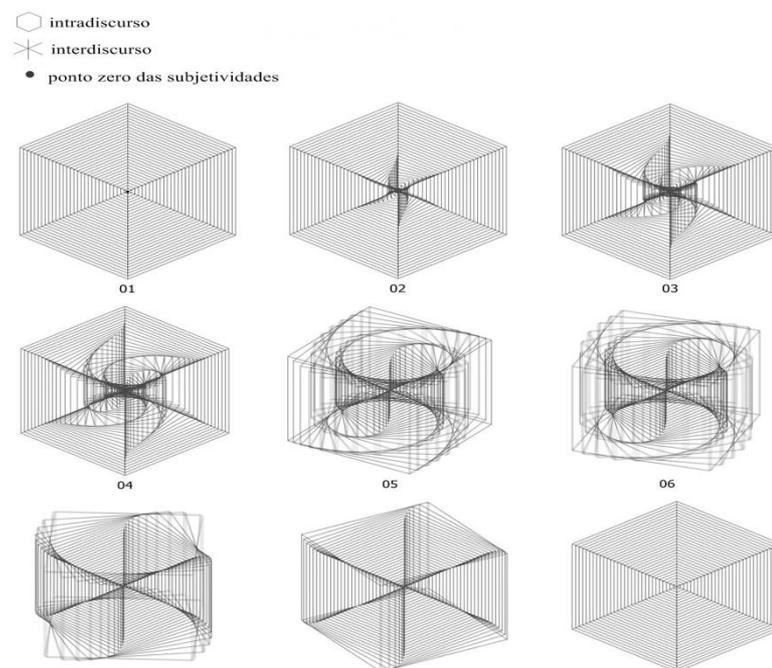
Já Courtine (2014) vai dizer que o interdiscurso é

[...] o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência

discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração, no que chamaremos o intradiscurso da sequência discursiva que ele enuncia. (p. 74).

Diante disso, podemos entender que a memória discursiva, ou interdiscurso, transforma todo o conhecimento/saber discursivo em uma prática discursiva, retomado sob a figura do pré-construído, do já-dito que fica no apoio do que se diz, usando como alicerce cada palavra. O interdiscurso oferece enunciados que influenciam diretamente na maneira como o sujeito vai significar em uma situação de discurso determinada. O fato de que todo o dizer é alicerçado por um já-dito, um já-lá, é de grande relevância para se entender a função do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. O intradiscurso é a materialidade discursiva da língua em ação, o que está sendo dito. Ele é considerado como “o fio do discurso” do sujeito falante, isto é, “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo” (PÊCHEUX, 2009), uma interioridade. Godoy (2016), em sua Tese de Doutorado, representa, numa sequência de imagens, a relação do intradiscurso com o interdiscurso de cuja teia discursiva deriva o sujeito.

Figura 1 - Teia discursiva: espaço de constituição do sujeito (GODOY, 2016)



As imagens são antecedidas por explicações que auxiliam a entender as intenções da pesquisadora: “[...] tomo o ponto central desta teia como aquilo que Pêcheux denomina de ponto zero das subjetividades, ou seja, o ponto de identificação do sujeito com o interdiscurso, o ponto em que o sujeito começa a se fazer sujeito, o lugar de estabelecimento do sujeito, mas não o

sujeito em si [...]” (GODOY, 2016, p. 79). Dessa forma, fica evidente o processo de constituição de sentidos e de sujeitos haja vista, tomando como referência as imagens propostas por Godoy a partir do que propõe Pecheux (2010), depreendermos que o intradiscurso (ou "fio do discurso") absorve os saberes do interdiscurso e, ao fazê-lo, os repete e, ao mesmo tempo, os atualiza - o que aponta para as tensões constitutivas da linguagem entre processos parafrásticos e polissemicos e, também, para os modos como se constituem sentidos e sujeitos.

2.3 Efeitos de sentido: a paráfrase e a polissemia

Ao propor um novo olhar sobre a teoria do discurso em sua obra **AAD69**, bem como nos fala Denise Maldidier (2003, p.19), Pêcheux estabelece um “momento inaugural” em que “[...] se ligam – pela primeira vez – todos os fios constitutivos de um objeto radicalmente novo: o discurso”. Em tal trabalho, Michel Pêcheux define o discurso como efeito de sentidos entre locutores, se distanciando da teoria da comunicação proposta por Jakobson. As condições de produção, conceito apresentado como uma espécie de reformulação descritiva das circunstâncias de um discurso, se constituiu como tentativa de ressignificação dos elementos considerados por Jakobson em seu esquema informacional. Surpreende-se, em tais movimentos, uma preocupação permanente de, ao entender o discurso como tecido histórico-social, não esquecer jamais de que ele é "determinado" por um exterior, logo, conquanto não seja essa a preocupação principal do filósofo francês em AAD69, a atenção destinada à consideração da língua desde seu enlace com coerções não limitadas à ordem linguística e ao sujeito psicológico permite antecipar para onde a aventura teórica pecheuxtiana nos conduzirá: para deslizamentos, para movediços itinerários, para a variação que “[...] é inerente ao próprio conceito de sentido” (ORLANDI, 2011, p.161).

Sob este prisma, a AD, enquanto disciplina do campo do sentido que afeta o sujeito por meio da linguagem e da história, “imprimindo a marca da subjetivação nos contatos da língua com a exterioridade” (FERREIRA, 2003, p.193), compreende o discurso como um efeito de sentido em inúmeras instâncias e por relações de metáfora, de paráfrase e de polissemia etc.. Sendo o discurso entendido sempre como um efeito, ele nunca será tomado como aquilo que se quer que entenda a partir de universos logicamente estabilizados ou de intenções do falante, isto é, os sentidos produzidos em uma interação entre os sujeitos nunca estarão reduzidos somente a um sentido, mas sempre se constituem na dependência das condições de produção e das formações discursivas com que os sujeitos se identificam, contraidentificam e desidentificam. Logo, entender o discurso como processo implica compreender como seus

sentidos surgem nas condições de produção específicas, sempre inseridos em uma FD que é a materialidade de uma FI.

Dessa forma, compreender o discurso como um efeito de sentido atravessado pela noção de história é importantíssimo para entender a noção de sujeito, já mencionada acima, forjada por Pêcheux haja vista o sentido não ser um, nem ser qualquer um, pois ele não dispensa a relação com a história. Sobre isso Ferreira (2003) declara que “[...] o sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória; assim como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco se apresenta como já produzido” (p.193).

Portanto, “a história está na língua” haja vista as ocorrências da história existirem sob efeito da interpretação. Ela se inscreve na língua, logo, a exterioridade não é o exterior empírico, mas se configura no próprio trabalho dos sentidos; e a ideologia, que é uma prática significante, surge como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para que exista o sentido. Assim, conjuntamente, as três, língua, história e ideologia, possuem uma materialidade e se constituem em processos do discurso, sendo esta última bastante relevante para que sentido e sujeito se fundem.

O discurso se estabelece a partir do momento em que a ideologia interpela o indivíduo, transformando-o em sujeito; mas, para significar de modo que este significar tenha eficácia, ela apaga o registro da história na língua, produzindo o efeito de evidência do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do seu dizer. O sujeito não tem controle sobre os sentidos e é falado pela produção destes. Dito de maneira mais clara, o sujeito discursivo, que existe *sob e pela* ideologia, filia-se a formações discursivas específicas, permanecendo nele a ilusão da transparência da linguagem e a perda da dimensão material e histórica do sentido.

Ambas as ilusões - do sujeito ser origem do seu dizer e da linguagem ser transparente - tomam como referências o sujeito e o sentido, pois eles têm seu funcionamento através de esquecimentos que Pêcheux nomeou como esquecimento nº 1, ou ideológico, e esquecimento nº 2, ou referencial. Como diz Orlandi (2012c, p.144),

[...] do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que eu quero”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade de seu pensamento (“o que eu disse só pode significar x”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos).

Dito isto, entendemos que o esquecimento referencial faz com que o sujeito esqueça de que o sentido não é único, crendo que não existe distância entre as palavras e as coisas, ou seja,

ele crê na literalidade da linguagem. Ele, de certa forma, nega a opacidade da linguagem. No entanto, em função mesmo da tensão constitutiva entre paráfrase e polissemia, o sentido sempre pode e é outro, ou seja, aquilo em que o esquecimento referencial nos faz acreditar é colocado em cheque pelas tensões constitutivas da linguagem entre paráfrase e polissemia. Sobre esta tensão Orlandi (2011, p.116) explica que ela se estabelece em função do “[...] jogo entre o mesmo e o diferente, tensão entre o uno e o múltiplo”. A paráfrase e a polissemia, dentro de uma perspectiva discursiva, são respectivamente a “*matriz e a fonte do sentido*”.

Acerca desta contínua tensão entre o estabilizado e as mudanças de sentido, Pêcheux (2008) aponta para este jogo entre o mesmo e o outro, considerando-os como “lugar de pura produção de sentidos” e os dividindo, discursivamente, entre dois espaços:

[...] o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. Esta fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos [...] que oscilam em torno dela. Já nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar; os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos. (p. 51-2).

E reforçando ainda seu próprio dizer, Pêcheux (2015) menciona o deslocamento e a desregulação que o acontecimento gera nos implícitos que se associam ao sistema de regularização, forçando a existência de uma tensão na memória que faz com que haja um choque no acontecimento. Sobre isso, há um

[...] jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até observá-lo eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (p. 47).

Assim, para a AD, não existe o mesmo no mesmo, tomados os acontecimentos. Um mesmo dizer, um já-dito (paráfrase), possui outros sentidos, um a se dizer (polissemia), inscrito num determinado tempo e espaço, afetado pelas redes de filiações a que o sujeito “pertence”. O simples fato de repetir o enunciado já o predispõe ao reviramento de sentido. Ele vai significar de maneira diferente, pois se encontra em condições de produção outras. Porém, essas mudanças de sentidos retomam sempre a matriz do sentido, isto é, a paráfrase, pois “[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém,

isto é, o dizível, a memória” (ORLANDI, 2012a, p.36).

Pêcheux (2008), ao referir deslocamento realizado pelos estudos da linguística, menciona a divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter à paráfrase e à polissemia. A relação configurada entre derivas possíveis, o discurso-outro e a interpretação também é mencionada por ele. Da mesma forma, ao supor esta possibilidade, ele parece remeter ao efeito metafórico enquanto, mais do que apagamento, transferência de sentidos, portanto, ressignificação que pode ser realizada pelo sujeito ao produzir um lugar de interpretação e inscrever seu dizer no repetível histórico.

Orlandi (1993) traduz a polissemia como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas. Segundo ela, é impossível ignorar a importância da primeira por nela se fundamentar a atividade do dizer. Quanto à paráfrase, ela corresponde à "[...] ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional" (p. 86). A polissemia está para a variação assim como a paráfrase está para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos institucionais: a "[...] tensão entre estes processos manifesta-se de várias maneiras: na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc." (ORLANDI, 1993, p. 86). Em outro trabalho, Orlandi (1996) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente - "[...] onde está o mesmo, está o diferente" (p. 93). Fenômeno que decorre do modo de funcionamento discursivo da mudança que, quando promove ruptura, o faz a partir de uma relação com o mesmo e se constitui, entanto, enquanto retorno e interpretação do mesmo, do já dito.

Dessa forma, todo o processo da produção de sentidos está sujeitado à contingência, onde o sentido escapa à sua estabilidade, acarretando em outro sentido. O acontecimento torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. O lugar da enunciação é aquele no qual os sentidos são postos à prova, em xeque. E, como fala Orlandi (2012b),

Na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem. No funcionamento da linguagem [...], o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. (p. 22).

A interpretação sempre se dá desde algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção. Nela, o lugar mesmo do movimento, do vestígio do possível, das plataformas

movediças, é lugar também do trabalho de estabilização. Dessa forma, como explana Orlandi (1996), ela estabelece relação com o silêncio e a incompletude - a partir dela se processa a abertura da linguagem (não há linguagem em si) e a abertura do simbólico (movimento de significação entre a paráfrase/repetição e a polissemia/diferença). Portanto, o sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso. Já a abertura de caminhos para a interpretação se faz como que associada à equívocidade tão própria à língua. Em resumo, a interpretação pode ser entendida como exposição à opacidade do texto. Enfim, como compreensão/explicitação do modo como um objeto simbólico produz sentidos ligados à ideia de que o sentido sempre pode ser outro.

É relevante mencionar, ainda que brevemente, a perspectiva ideológica presente na interpretação. Na Análise de Discurso, a ideologia desponta como processo, uma interpretação particular, mecanismo de produção de determinado conteúdo em dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, apagamento do processo de constituição dos sentidos. A linguagem, pois, perde o caráter de transparência a ela conferido pelo conteudismo, pela pragmática. Consequentemente, a língua leva ao equívoco na medida que não há um sentido preso nela ou possível de ser controlado pelo locutor. E a presença do equívoco no fato linguístico surge como manifestação do ideológico e do histórico visto que, no momento em que se dá a interpretação, ela se nega como tal. Ocorre o apagamento das condições de produção, o desaparecimento do modo pelo qual a exterioridade constitui o sujeito e, por extensão, a ilusão da transparência da interpretação mesma.

O processo de interpretação produz a impressão da unidade, da transparência, da completude do dizer - o que se mostra enquanto efeito ideológico em que o sujeito se percebe como fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas dominantes. Ele se relaciona com o repetível ou, como lembra Orlandi (1993), "[...] o sujeito intervém no repetível (e o repetível se inscreve nele). Isto, dito em outras palavras, significa que o interdiscurso (o repetível) está no intradiscurso (sequência linguística específica)" (p. 70). A interpretação, dessa forma, não se limita nem corresponde à mera atribuição de sentidos, mas passa por um processo que envolve compreensão da relação sujeitos/sentidos. Sujeito que constitui sentidos e é também constituído por eles.

2.4 Tarefas do Analista de Discurso

Ao iniciar uma análise teórico-metodológica, o analista deve se perguntar: que direção tomar? Que recorte do *corpus* é interessante para apresentar evidências da hipótese? Que relação com a língua, com o sujeito e com a história precisa ser feita? A partir daí, os conceitos apresentados na seção anterior vão trabalhar conjuntamente com o objetivo de análise proposto pelo analista:

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2012, p. 64).

Diante disso, é importante observarmos que a disciplina AD não vai se preocupar em encontrar a verdade ou “as verdades”, mas em remexer as definições do que seja o verdadeiro. Isto é, o analista buscará pistas, vestígios que evidenciam efeitos de sentidos que emergem do recorte do *corpus*, desestabilizando o que antes era considerado verdade em determinada conjuntura, tudo isso atravessado pelo saber, pelo interesse de análise do pesquisador. Consoante Ernst-Pereira e Mutti (2011), os sujeitos penetram na área de conhecimento para ancorar suas pesquisas, mantendo a singularidade de sua interpretação. Nesse processo, mostra-se também a dinâmica do funcionamento da memória da área, heterogênea e aberta a novos sentidos.

Em relação ao *corpus*, este pode ser no âmbito das linguagens verbais e/ou não-verbais, por exemplo, imagens, som, textos escritos e/ou falados. Nas marcas linguísticas em análise, evidenciamos os efeitos de sentidos que têm, na língua e na história, sua materialidade - o que é próprio ao trabalho empreendido pelo analista uma vez que “[...] o tipo de análise que condiz à análise de discurso mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819). A análise do *corpus* não se preocupa com a exaustão, pois não existe discurso que baste a si mesmo, mas interessam os processos discursivos que se recortam e que são determinados pelo gesto de interpretação do analista.

Toda esta abordagem teórico-analítica é orientada por um “itinerário”, apresentado por Pêcheux e Fuchs (2010), no qual eles consideram o processo de análise a partir de gestos que

se constituem desde um batimento entre descrição e interpretação (Figura 2):

Figura 2 – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise

	LÍNGUA		DISCURSO
	Análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos.		Análise de um <i>corpus</i> de objetos discursivos que funcionam como autodiscurso
Superfície linguística de um discurso que pertence ao <i>corpus</i>		Objeto discursivo (grafoconexo)	Processo discursivo
	=dessuperficialização linguística, visando anular o efeito do “esquecimento nº 2” (pré-consciente no nível do imaginário)		= dessintagmatização discursiva, que rompe a conexão própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”

A superfície linguística, segundo Pêcheux e Fuchs (2010), corresponde à

[...] sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior a frase, [...] um “discurso” concreto, isto é, objeto empírico afetado pelo esquecimento 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma ilusão dupla. (p. 181).

Em contato com o material empírico, ou seja, com o texto, o analista vai dessuperficializar a relação semântica significante/significado. De modo mais claro, se desfaz a ilusão de que o que está sendo dito só poderia ter sido dito daquela maneira, referindo-se ao esquecimento nº 2, como podemos ver no esquema apresentado na **Figura 2**. Neste momento, trabalha-se com as paráfrases, sinonímias, com a relação do dito e não-dito e outros recursos da língua. O analista já começa a observar a constituição das FD’s que dominam a prática discursiva em questão.

Na extensão desses primeiros gestos, o analista se depara com o objeto discursivo, que é “[...] entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2” (op. cit.). Ele tenta relacionar as FD’s diferentes com a FI que ordena essas relações. É nesta instância que se atinge a configuração dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico. Os enunciados remetem a discursos, derivando seus sentidos das

FD's que representam, no discurso, as FI.

Por último, quando considerado o processo discursivo, o analista vai tratar de “uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1” (op. cit.), isto é, da relação de regulação da primeira instância com a segunda. Todo o processo da produção de sentidos está necessariamente sujeito ao devir, existindo sempre a possibilidade de o sentido ser outro. O devir torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. E, como corrobora Orlandi (2012), a historicidade deve ser compreendida, na AD, como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e, também, se transformem.

Sendo a AD um referencial teórico-metodológico que, para além de apenas oferecer um dispositivo analítico, demanda a compreensão de noções (sujeito, história, ideologia, língua) sem as quais a análise não será produzida, as tarefas do analista podem ser compreendidas como estando associadas a: mostrar, na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; e, também, evidenciar na análise o modo como as materialidades registram as imbricações do social na linguagem (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). A análise, portanto, nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa, se fazendo desde um movimento pendular que traça um trajeto entre análise e teoria.

Relacionando a sistematização de Pêcheux e Fuchs com a regulação metodológica proposta por Ernst-Pereira e Mutti (2011) e, depois, reiterada por Pereira (2012), três elementos operatórios de observação do *corpus* são tomados como conceitos-chave para os gestos de interpretação do analista de discurso:

- a) *A falta* – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentidos, diferentes daqueles que ocorreriam, caso esses elementos se fizessem presentes na linearidade significante; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função do espaço discursivo, das FDs e das CPs em jogo, não incidem nessa linearidade (p. 829).
- a) O *excesso* – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso [...] (ibidem, p. 830).
- b) O *estranhamento* – estratégia discursiva que expõe o conflito entre FDs e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico. isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado (ibidem, p. 830).

A partir do itinerário elaborado por Pêcheux e Fuchs e dos elementos operatórios propostos por Ernst-Pereira e Mutti, a busca das evidências do sentido no corpus fica palpável. Dito de outro modo, com esses instrumentos na mão, o analista poderá constituir a análise do

corpus bem como a produção de interpretação. Resumindo, como adverte Orlandi (2012), os “[...] dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender” (p. 30). São subsídios que direcionam aquele para uma compreensão mais “clara”, portanto, menos ingênua, de tais sentidos, correlacionados com as CP e atravessados pela história. Por fim, os sentidos, ali movimentados, constituídos pelas CP, pela exterioridade da língua, materializados nesta, têm a ver com o que é dito ali e, também, com o que não é dito e com o que poderia ser dito, mas não foi.

3. SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)? Eis a questão...

3.1 Condições de produção da docência e vida de professor

Como apresentado na primeira seção deste trabalho sobre as CP do discurso, é claro que não podemos deixar de lado as condições de produção das práticas discursivas consideradas para fins de análise. Nesse caso, em hipótese nenhuma podemos esquecer onde e como se produz a docência e os discursos a respeito dela, conferindo maior atenção aos efeitos de sentidos de permanência que tentaremos evidenciar. Por isso, buscaremos discorrer, aqui, acerca da educação e da formação docente no país, desenhando um trajeto que inclui problematização sobre sua (des)valorização, sua identidade, seu papel e função social e, principalmente, a sua permanência na educação.

Nesta seção, apresentaremos um panorama das condições de ser/estar docente inseridas no contexto brasileiro nos dias atuais. A docência é uma carreira profissional afetada por situações que se agravam em virtude de: defasagem salarial, perda da credibilidade por parte da sociedade, em especial, da própria comunidade escolar, falta de perspectiva de um projeto futuro na carreira do professor, crise nas organizações escolares e a função, hoje, nebulosa da docência, tendo por base a crise social e a nova forma de tratar o ensino – como massa¹¹. Por tais intervenientes, esta profissão torna-se extremamente complexa, conseqüentemente, dificultando sua estrutura e o modo de funcionar, como pontuam Tardif e Lessard (2014) quando mencionam que “[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige daqueles e daquelas que exercem a existência de um verdadeiro profissionalismo” (p. 9).

Nóvoa (1995) teoriza que a profissão docente é influenciada por dois processos antagônicos, existindo sob forte tensão deles: profissionalização e proletarização. No que se refere a esta, existe uma enorme tendência de intensificar o trabalho docente com inflação de atividades diárias e uma sobrecarga permanente de tarefas escolares e não-escolares. Já no que tange à profissionalização, o/a docente sofre com a legitimidade da profissão, pois a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica é feita por especialistas científicos e destaca as características técnicas do trabalho do educador/da educadora, provocando uma degradação do seu *status* e retirando-lhes a sua autonomia profissional.

Enfim, o que vivenciamos, hoje no Brasil, é uma incompatibilidade ou mesmo uma

¹¹ É a transformação das escolas tradicionais em escolas de massa, que, em tese, significa uma abertura para todos sob a responsabilidade do Estado. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 9).

controvérsia entre os estudos, a teoria, a lei e a realidade do docente. O modo como este tem sido tratado, no panorama brasileiro, é indigno, preocupante, humilhante e, até mesmo, desumano, não evidenciando respeito pelos seus saberes ou pelas funções que desempenha nos espaços escolares e não-escolares.

3.1.1 Identidade e formação do professor

A identidade do professor passa por um complexo e difícil processo de representação social, profissional, que procura desmistificar o pensamento arcaico segundo o qual o ofício do magistério precisa somente de um conhecimento específico somado à “pré-disposição para ser dar bem com crianças”. Nóvoa (2014), sobre tema tão delicado, assim se posiciona: “[...] os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhe basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos”(p. 227).

A docência foi, e ainda é, vista como uma vocação, uma atividade que envolve "maternagem", representando trabalho pouco valorizado socialmente e financeiramente. Trabalho sobre o qual se dizia exigir baixo nível de formação. Antes, o(a) professor(a) não precisava de tanta qualificação, pois não havia uma sala de aula com enorme diversidade social, racial, cultural etc. Hoje, o/a docente sabe que, para ensinar, necessita mais do que somente conhecimento específico. A docência exige conhecimentos, competências e habilidades em vários campos de saber: interdisciplinar, transdisciplinar, cultural, didático, psicopedagógico, curricular, conhecimento do alunado e do seu ambiente familiar e sociocultural. Neste prisma, Tardif e Lessard (2014) falam que, para ser professor, o sujeito também precisa das

[...] aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura às diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social. (p. 9).

Diante deste contexto, os docentes se caracterizam pela indefinição no que se refere à sua imagem profissional, isto é, à sua identidade docente. As novas exigências e responsabilidades da prática docente, junto com o tempo e os recursos disponíveis, colaboram para um crescente mal-estar docente e para uma ansiedade difícil de suportar, influenciando, assim, no ambiente de trabalho, no *status* social e na imagem do professor, enfim, na sua

complexa atividade docente.

Dito isto, um fator que chama atenção, e que corrobora com as incertezas do ser professor, é o despreparo que muitos educadores relatam acerca de sua formação prática. Eles revelam não ter formação didática adequada para o trabalho com os diversos conteúdos das áreas de conhecimento específicas.¹²

Em trabalho que discorre sobre o mal-estar docente, desenvolvido em período que se estendeu de 1996 a 2003, Fiss (1998; 2003a; 2003b) também chama a atenção para a presença de sentidos de crise do magistério e da profissão professor que, por vezes, são associados, pelos educadores, às condições adversas de produção da docência das quais decorre sofrimento físico e psíquico com risco de degeneração do trabalho e do investimento no mesmo. Com tais sentidos se relaciona, também, o chamado mito da incompetência sustentado pelo modo como o professor tem sido compreendido quanto ao seu papel e às suas funções:

O sistema escolar, primeiro, admite a competência dos professores, tanto que lhes possibilita o estabelecimento de um vínculo de trabalho e coloca-os na posição de trabalhadores da educação aptos a exercer as funções atinentes a tal papel. Pouco depois, ataca esses profissionais de formas variadas que questionam a referida competência. Seria dizer que, a partir de um certo momento difícil de precisar, deixa de tratá-los como profissionais: exige cursos, impõe uma relação de emprego em que os direitos do trabalhador não são respeitados, submete-os a condições de trabalho que não oportunizam, muitas vezes, a possibilidade de continuar estudando. (FISS, 2003b, p. 164).

Percebe-se, pois, que o chão da escola tem sido palco de embates diversos que tocam os docentes em suas relações com o trabalho: a expropriação, mascarada pela suposta incompetência, se articula a práticas construídas pelo sistema social (não apenas escolar) que perpetua uma não-devolução da palavra ao outro (FREIRE, 1997), nesse caso, o professor. Soma-se a isso o fato de que o desmantelamento do espaço público pelas alterações constantes nos processos produtivos torna o trabalho duro, penoso, fragmentado e insuscetível de ser motivo de autoestima para significativas camadas de trabalhadores, remetendo ao que Pereira (2001) designa como “miséria de posição do magistério”.

Nesse sentido, a identidade docente continua marcada pela indefinição no que concerne ao que é ser professor(a)/docente/educador(a), resultando disso a manutenção da apreensão e do mal-estar. Porém, esta situação deve ser combatida através da competência que o docente pode demonstrar em sua formação, em sua prática, nos valores e objetivos inseridos nesta

¹² Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/brasil-50-dos-professores-nao-tem-didatica-para-tudo-que-ensinam.htm>. Acesso em setembro de 2015.

mesma prática, em seu contexto acadêmico, escolar e social.

Outro aspecto a ser pontuado, no campo das identidades docentes, diz respeito à consideração das práticas docentes como constitutivas das mesmas e à relevância do conhecimento individual do professor. Dito de outra forma, o/a educador(a) vai buscar sua experiência escolar em tempos que remontam aos seus estudos infantis e se estendem até os acadêmicos, correspondendo à maneira como ele constrói a forma de ser professor durante os anos de sua vida, num processo de ensino-aprendizagem iniciado em seus dias de estudante em tenra idade. Tardif (2012) ratifica tais afirmações, dizendo que

O saber do professor é plural e também temporal [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...]. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (p. 20).

Sublinha o autor, na esteira dessas considerações, que essa temporalidade envolve a história escolar e familiar dos professores e a carreira profissional. Ao remeter ao saber adquirido “[...] no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, a temporalidade pode ser associada a uma espécie de legado: o docente herda modos de pensar a educação que remontam à sua experiência escolar como aluno e, do mesmo modo, se atualiza quanto aos seus modos de ser e fazer(-se) em função das condições em que se dá sua ação e da natureza relacional da mesma. Em função disso, o autor canadense insiste na importância de compreender a experiência de trabalho como fundamento de saber, valorizando o professor e seus modos de ser professor na escola.¹³ Seguindo este pensamento, Nóvoa (1995) menciona que

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 na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.25).

Por muito tempo, os cursos de formação de professores priorizavam as teorias e as técnicas científicas, deixando a prática em segundo plano, não dando atenção especial à prática de ensino concreta e efetiva que se faz no chão da escola. Hoje, o maior problema na formação

¹³ A esse respeito, conferir resultados de pesquisas sobre as identidades docentes publicados em junho de 2016 e em junho de 2017 respectivamente: SOARES, Graciela; VASCONCELOS, Daniela Pinto. Fazer(-se) docente: processo, experiência e alteridade. **Revista Eventos Pedagógicos**, Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat, v. 7, n. 2 (19 ed.), p. 798-821, jun./jul. 2016; FISS, Dóris Maria Luzzardi; XAVIER, Fernando. Identidades docentes e educação básica: as vozes dos professores. **Perspectiva**, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, v. 35, n. 2, ap. 422-443, br./jun. 2017.

docente é a fronteira que existe entre a teoria e a prática, desafiando os especialistas a articular o sucesso do saber com o saber-fazer. O profissional docente que está iniciando tem muita insegurança nascida dos temores gerados pela prática. Esta é uma preocupação que se eleva quando a formação acadêmica não dá suporte suficiente ao exercício da profissão por nem sempre considerar que é com a prática do cotidiano que o professor aprenderá o saber-ser e o saber-fazer, ou seja, o/a educador(a) vai forjar sua identidade e seus saberes profissionais a partir de sua prática do dia a dia, tendo a teoria como suporte.

Consoante ressalva Tardif (2000; 2002) e Tardif e Lessard (2014), as identidades docentes se constituem afetadas por uma rede de saberes na qual todos são igualmente importantes: “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19). Portanto, essa rede agrega saberes relacionados: às vivências escolares e extraescolares dos docentes (saberes experienciais); às regulações próprias às instituições nas quais trabalha materializadas em discursos, objetos, conteúdos e métodos por meio dos quais categoriza e apresenta os saberes sociais compreendidos como modelos da chamada cultura erudita (saberes curriculares); às tradições a partir das quais as áreas de conhecimento se organizam e tratam os conteúdos que lhe são específicos (saberes disciplinares); e aos saberes vinculados às ciências da educação de cuja socialização se ocupam os espaços de formação docente (saberes profissionais).

Em um trabalho de Nóvoa (1995), o autor acrescenta argumentos outros ao debate sobre a formação docente. Ele se utiliza de dois pontos: o primeiro, pensar a formação do professor a partir de uma reflexão fundamental a respeito da própria formação; e o segundo, relacionar esta formação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, ou seja, é necessário olhar para o professor/a professora como um todo desde sua vida pessoal, passando pela profissional, que envolve seu trabalho do cotidiano e, por fim, sua relação com a instituição escolar. Reforçando este pensamento, Lelis (2014) fala que “[...] é certo que o investimento na pesquisa sobre vidas de professores pode constituir uma chave de análise fecunda para o desenvolvimento profissional mais do que a simples posse de títulos acadêmicos adquiridos em instituições universitárias” (p. 57).

Pode-se concluir que os docentes mobilizam saberes próprios ao seu ofício e, como sujeitos de conhecimento, não se limitam a executores de tarefas ou reprodutores de saberes pensados e propostos por outros. No entanto, sujeitos interditados por uma divisão social do trabalho que lhes delega um lugar de menos-valia no conjunto das atividades de trabalho a partir das quais as relações sociais se instituem, engendrando a organização social no modo como ela

se apresenta, os educadores têm se deparado com políticas de silêncio que autorizam um desdobramento da divisão social do trabalho em outra divisão: a do trabalho de interpretação que define maior ou menor legitimidade aos grupos sociais, aos seus dizeres, aos seus saberes. Diante disso, é impossível as instituições responsáveis pela formação profissional não questionarem uma tal realidade pela problematização dos modos como licenciandos, em formação inicial, ou professores, em formação continuada, são desafiados (ou não) a lidar com problemas no campo científico e fragilidades nos currículos de cursos que ainda permanecem distantes de uma compreensão não dicotômica de teoria e prática docente, de uma compreensão que reconheça a escola como lugar privilegiado de constituição de saberes tão relevantes quanto aqueles que se movimentam na academia. Dessa forma, assumindo posicionamento para além das bases tradicionais (componente científico x componente pedagógico; disciplinas teóricas x disciplinas metodológicas, etc), destacamos a importância e necessidade da proposição de novas formas de pensar as dificuldades que a formação para o exercício do magistério encontra hoje, sempre numa corrente de (trans)formação contínua, ou seja, num processo de reconhecimento cada vez maior do ser sujeito-docente, de suas histórias, de seus saberes, de suas lutas.

3.1.2 A (des)valorização do professor

De acordo com a Constituição Brasileira, a educação é um direito social de todos, o que é ratificado no art. 205 – ela "[...] é um direito de todos e dever do Estado e da família" e "[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Um dos atores fundamentais para que a educação seja cumprida de acordo com a Lei é o/a professor/a que, diferente do que a legislação faz pressupor, enfrenta inúmeros obstáculos para conseguir realizá-la de modo competente. Mais adiante, no art. 206 da Constituição, pondo em destaque o docente, o documento refere-se aos princípios que norteiam o ensino, mencionando, nos incisos V e VIII, os profissionais da educação¹⁴. Tais incisos mencionam:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) discorre, em seu título VI, a respeito da formação de professores e pedagogos, esclarecendo que eles passaram a ser designados também como profissionais da educação.

títulos, aos das redes públicas; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
[...]
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos artigos 61 a 67, discorre acerca de: fundamentos da formação dos profissionais da educação; níveis de formação docente exigidos à atuação dos professores na educação básica; competências dos Institutos Superiores de Educação (ISE); tempo mínimo à prática de ensino na formação dos docentes da educação básica; e estratégias para valorização dos profissionais da educação (estatuto, planos de carreira, condições de trabalho). Mas nada disto será útil se os direitos estabelecidos em tal documento legal não forem cumpridos, assegurando uma melhor qualidade de vida profissional e um aumento significativo no desenvolvimento da educação no Brasil. Ou seja, enquanto as Leis não forem executadas, teremos uma profissão que perde, a cada dia que passa, seus professores efetivos. Teremos educadores que perdem o desejo da docência. E teremos um país que perde, nas mais diversas áreas, por não fazer que se cumpram as leis que "garantem" uma educação nacional de qualidade.

Mesmo pressupondo que tais direitos possam ser efetivamente realizados, é necessário que sejam promovidas políticas públicas de educação comprometidas com atividades que envolvam interação entre os agentes da comunidade escolar - pais, responsáveis, educandos, e os agentes da formação dos educandos - professores. A comunidade da escola precisa voltar a confiar no professor e acreditar em suas práticas de ensino, a fim de que os problemas relacionados ao mal-estar docente e à diminuição de sua credibilidade diante da sociedade, muitas vezes diante da própria comunidade, e o chamado fracasso escolar sejam amenizados ou, num pensamento mais otimista, erradicados.

O dito fracasso escolar não deve ser posto, só e unicamente, na conta do professor que já está inflacionado de compromissos e cobranças em seu ofício. Aqueles que têm um mínimo de conhecimento sobre a realidade do magistério em nosso país e, mais especificamente, em nosso estado, sabem que os problemas são, em sua maioria, causados por fatores que estão além das possibilidades de intervenção exclusiva do docente. O processo do fracasso escolar que o aluno por vezes experimenta envolve o próprio aluno, os pais ou responsáveis, a escola, as políticas educacionais, os gestores do sistema educacional do Brasil. O ensino não pode ser visto como tarefa simples e fácil que os docentes já nascem sabendo realizar, sem necessidade, portanto, de capacitação, qualificação e experiência. Sobre a complexidade do ensino, Nóvoa (2014) expõe três ideias: "[...] ao contrário de outros profissionais, o trabalho docente depende

da ‘colaboração’ do aluno [...]”, “[...] a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos [...]” e [...] pedimos à educação que cumpra objetivos distintos, às vezes contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social” (p. 229).

O contexto nacional de produção da docência empurra cada vez mais os professores para um discurso miserável que tende a aumentar a distância que separa os profissionais da educação dos seus governantes e dos especialistas, fazendo com que haja uma dificuldade de autonomia daqueles e acentuando a sua dependência em relação a estes. Há situações do dia a dia docente que comportam exigências maiores e mais complexas do que aquelas demandadas de outras profissões. Estamos falando sobre organização das atividades extracurriculares, preparação das aulas, participação nas reuniões pedagógicas, envolvimento nos problemas da administração da escola, relação afetiva com o educando e, às vezes, conflitos familiares dos alunos/das alunas.

Diante da realidade atual, percebemos que a Lei não condiz com a situação cotidiana dos docentes. Uma pesquisa realizada em 2013, elaborada pela Talis¹⁵ e coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), divulgada em site brasileiro, reforça esta contradição¹⁶. Ela aponta que, dentre inúmeras dificuldades que atingem a área da educação, duas se mostram bem evidentes e, de certa maneira, estão imbricadas: a valorização do docente e a qualidade do ensino.

Os dados apresentados na pesquisa revelaram que o professor brasileiro trabalha mais que os de outros países: aquele tem, em média, uma carga horária de 25 (vinte) horas semanais, o que equivale a 6 (seis) horas a mais que a média destes. Mas, infelizmente, a dificuldade não para somente aí: além do número de horas a mais, o docente brasileiro enfrenta o grande desafio de uma sala de aula lotada. Tudo isso, com uma disponibilidade de planejamento igual à dos outros países pesquisados¹⁷. Dentro do planejamento, devem constar o delineamento do plano

¹⁵ Talis é a sigla para Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey em inglês), coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No Brasil, a coordenação da pesquisa fica por conta do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

¹⁶ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/em-media-professor-no-brasil-tem-jornada-de-25-horas-de-aula-por-semana-ocde.htm>. Acesso em setembro de 2015.

¹⁷ Segundo consta no texto consultado, 34 países e territórios (24 da OCDE e outros 10 parceiros, como o Brasil) fizeram parte da pesquisa. Aproximadamente 106 mil professores responderam à pesquisa. No Brasil, foram consultados 14.291 professores dos anos finais do ensino fundamental e 1.057 diretores de 1.070 escolas.

de aula, a correção de trabalhos e provas, reuniões com pais, colegas professores e equipe diretiva. Isto é, o professor do Brasil possui uma carga horária excessiva com um planejamento que nem sempre corresponde às necessidades que surgem durante o processo de trabalho.

Com o inchaço da sala de aula, aumentando o número de alunos vertiginosamente, o pouco ou nenhum interesse em aprender demonstrado pelos mesmos e a indisciplina, problemas de saúde têm acometido o docente. Ao se aposentar, ele acumula patologias originadas pela profissão a que tanto se dedicou. Duas pesquisas realizadas entre 2011 e 2012, divulgadas em 2014, confirmam esse dado.

De acordo com o estudo efetivado pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad) sobre as relações entre doença e trabalho consideradas a partir de respostas obtidas em três estados - Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina - e no Distrito Federal (DF), a Secretaria de Educação se configura como o órgão com maior percentual de servidores públicos afastados por doenças no DF (58% solicitaram afastamento por problemas médicos) e em Santa Catarina (25% dos profissionais precisaram se afastar em algum momento). No Rio Grande do Sul, a educação surge como a área com o terceiro maior índice de afastamento entre as secretarias do estado, 30%.

Na investigação “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, publicada em revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), são enumeradas as principais causas de afastamento dos educadores: processos inflamatórios das vias respiratórias (17,4%), depressão, ansiedade, nervosismo, síndrome do pânico (14,3%) e estresse (11,7%). Foram consideradas respostas dadas por 8,9 mil professores que atuam em escolas de Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Pará.¹⁸

Com esta pressão que a profissão docente sofre, o professor tem sido forçado a se adaptar, muitas vezes, não conseguindo lidar com as condições resultantes das intempéries que o ofício exige que sejam enfrentadas nem acompanhando o ritmo imposto por tais situações. Mas Cunha (2015, p.67) fala que,

[...] na sociedade atual, a mudança torna-se uma condição essencial de funcionamento e sobrevivência. A abertura à inovação aceita-se, é até desejada, porque é sentida como condição de progresso. Esta é a nova função do professor [...] em que a inovação se fazia por meio de uma ‘revolução’, o professor de hoje deverá ser, pois, fundamento dessa ‘revolução’, quer na sociedade quer na escola. (p. 67).

O educador tem de se ajustar e reajustar às problematizações propostas pelo(a) aluno(a),

¹⁸ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/15/professor-sofre-com-estresse-violencia-e-falta-de-tempo-para-planejar-aula.htm>. Acesso em setembro de 2015.

pela comunidade, pelas novas teorias e práticas educacionais, juntando a isso uma atitude de ator incentivador de novas mudanças de si, do seu espaço e de seu tempo. Por exemplo, com aumento da escolarização e das oportunidades educativas, o professor passa a possuir uma quantidade diversificada de alunos que vem de esferas sociais diferentes, o que reivindica um novo docente que é obrigado a se renovar, reconfigurar, modificar, desempenhando um papel e uma função de acordo com as inúmeras situações da prática docente. Tudo isso vai constituindo a sua função e o seu papel dentro da sociedade como um profissional da docência conforme Cunha (2015):

As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área de saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autônomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional. (p. 69).

Então, percebemos que o profissional da educação, mais do que apenas ensinar, deve demonstrar competências e habilidades para além, isto é, precisa de conhecimentos acerca da psicologia, da pedagogia, da didática, da sociologia, enfim, das ciências humanas e educacionais para lidar com um público altamente complexo e, muitas vezes, problemático ou rodeado de problemas. Com tudo isso, o educador/a educadora ainda procura significados para permanecer neste mundo heterogêneo e desafiador que é a escola.

3.2 Sentidos de permanência

3.2.1 Processo de evasão X Processo de permanência?

Por que os docentes permanecem em sala de aula com todas as adversidades que encontram durante sua jornada educadora? Responder essa pergunta implica considerar a inflação de tarefas delegadas ao docente, o desconforto em relação ao seu desempoderamento gradual e uma degeneração do trabalho de que resulta, por vezes, ausência e, até, abandono definitivo da profissão. Evidenciar esses fatores, na realidade do chão da escola hoje, não apenas aponta para propósitos desse estudo como reitera o compromisso com a busca de compreensão de relações outras constituídas pelos educadores em sua aposta, às vezes frustrante/frustrada, de permanecer na educação, na escola e, mais ainda, dentro da sala de aula.

Nesta subseção, abordaremos de maneira descritiva um trabalho sobre o processo de

evasão docente com o objetivo de relacioná-la com o processo de permanência docente. Compreender aquele processo é de extrema importância para entendermos os estudos do grupo de pesquisadores, do qual faço parte desde o início da pós-graduação *scrito sensu*, sobre a permanência na educação, no nosso caso especificamente, a permanência do professor.

Gerson Tavares do Carmo (2016), junto com uma equipe de especialistas na área de educação, apostou num estudo a respeito da permanência na educação.¹⁹ Todos os educadores envolvidos contribuíram para o acúmulo e adensamento da reflexão sobre a permanência, seja discente, seja docente, amplamente falando, a permanência escolar. O estudo em questão teve como proposta a construção coletiva de um pensar e um agir que combata o entendimento da permanência como mera contraposição à evasão escolar.

Ainda, segundo Carmo (2016), no período entre 2005 e 2015, houve poucos estudos a respeito da permanência escolar, na verdade, 44 publicações, sendo este tema o objeto da pesquisa que está em desenvolvimento. Conforme seu levantamento, comparados esses trabalhos às publicações sobre a evasão, se revela uma distância abissal entre eles visto que foram encontrados mais de mil trabalhos cujo tema é evasão. Para investigar este dado, fomos às bibliotecas virtuais de algumas universidades do Rio Grande do Sul, públicas e privadas. Nossa pesquisa mostrou que há realmente poucos estudos acerca da permanência escolar e quase nada a respeito da permanência docente. Foram feitas buscas, abordando quatro temas: *Evasão escolar* e *Evasão docente*, para fazer o contraponto da permanência; *Permanência escolar*, de acordo com os estudos do grupo; *Permanência docente*, conforme nosso interesse

¹⁹ Trata-se de um grupo composto por doutores/doutorandos e mestres/mestrandos que dialogam, presencial ou virtualmente, sobre a permanência na educação, desde junho de 2014, propondo-se o desafio da construção coletiva de pensar, agir e escrever sobre a permanência escolar como experiência instituinte. Esse coletivo de pesquisadores integra o Grupo de Pesquisa *Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)* registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

de estudo. O quadro abaixo apresenta os dados obtidos:

Quadro 1 - Dados quantitativos relacionados à revisão de literatura sobre permanência e evasão

UNIVERSIDADE					
TEMA	Ulbra	Pucrs	Unisinos	UFRGS	Unisalle
Evasão escolar	84	36	385	333	9
Permanência escolar	5	10	9	102	4
Evasão docente	3	3	186	13	5
Permanência docente	2	6	1	17	6

Fonte: Material produzido pelo autor

Construímos o Quadro 1, contrapondo os temas evasão e permanência e, como resultado disso, evidenciando o que Carmo (2016) já apresentara em seu estudo, porém acrescentamos, em nossa busca, o contraponto entre evasão e permanência docente, pois, quando se trata de falar a respeito do educador/da educadora, o número de estudos realizados sobre estes se mostra pouco significativo, e, quando nos focamos apenas na permanência, aí não há quase nada sobre o tema. Isso revela o quão importante e necessário é este estudo.

O autor diz que é necessário falar do sentido de permanência de dentro dela, de si própria, da sua etimologia²⁰ sem tomar o sentido de evasão, já havendo uma tensão em seu próprio sentido, sem precisar tomar o sentido de evasão. Entretanto, Mylene Teixeira (2016) contesta o pensamento de Carmo, alegando que, para se produzir um pensar acerca da permanência, sob uma ótica sociológica, é extremamente necessário pensar a evasão, ou seja, a perspectiva de ficar, permanecer está inerentemente atrelada à de sair, evadir, abandonar, aproximando ao debate epistemológico existente a respeito destes elementos contraditórios. A autora conclui que, se a pretensão dos estudos do grupo é o entendimento, a percepção e a evidência de um sentido de permanência, de maneira geral, faz-se imprescindível e significativo estudar sobre o processo e sentido que se constrói na evasão. Assim, acordado ao pensamento

²⁰ Etimologia de permanecer contém dois grupos de significados que se conformam com um paradoxo: para permanecer no tempo é preciso mudar, transformar. Isto é, mudar para permanecer, ficar por completo. (CARMO, 2016, p. 63).

do grupo de encontrar um sentido de permanência escolar, em especial referente ao nosso interesse de estudo, a permanência do professor, duas tarefas se apresentaram importantíssimas: a primeira foi descrever e compreender o conceito de permanência, e a segunda, relacionar o conceito de permanência aos de pertencimento e apropriação de si.²¹

Seguindo, então, o olhar atento de Milene Teixeira e a própria ferramenta de análise teórica-metodológica deste estudo, entendemos ser importante falar sobre o processo de evasão antes de falarmos acerca de permanência. No que tange à evasão, o trabalho de Bueno e Lapo (2003), que considerou os fatores externos determinantes para o processo de abandono do professor, bem como as disposições internas individuais, foi importante entender como os docentes percebem e vivenciam os fatos e como o processo de abandono é desencadeado. Para elas, o abandono é um processo, pois não ocorre de repente, de uma hora para outra. Ele se produz a partir de um efeito dominó, isto é, há várias etapas difíceis, árduas e conflituosas pelas quais os docentes passam para chegar ao ponto de deixar em definitivo a profissão docente.

Elas trabalharam somente com professores efetivos do Estado de São Paulo no período de 1990 a 1995, fato justificado por eles serem concursados e habilitados à docência, sendo isso indicador relevante para permanecerem como educadores. Um dos aspectos que as autoras perceberam foi a valorização profissional, ou melhor, a desvalorização, isso em virtude de 70% dos educadores pesquisados relatarem que iniciaram o trabalho docente antes de se formarem; e 30%, que iniciaram a vida docente depois da formação. Outro aspecto percebido com estes professores foi a duração do vínculo com a docência: constatou-se que a maioria dos docentes pede exoneração entre 05 (cinco) anos e 10 (dez) anos de exercício profissional. Além desses aspectos, um que se sobressai é a valorização financeira, sendo aqui bastante abordado como indicador de mal-estar docente.

Diante disto, as autoras percebem que este processo de abandono possui uma complexidade e se faz desde uma relação da vida pessoal com a profissional do educador, sua origem, sua cultura, seus valores, pensamentos, interesses, opiniões, experiências, enfim, “[...] tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir” (BUENO; LAPO, 2003, p. 73). Mas, embora ocorra o processo de evasão, as autoras chegam à conclusão de que a opção por esta ruptura com o exercício do magistério, pela desistência da docência, torna-se bastante problemática. Há inúmeros pontos favoráveis

²¹ Cf. LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de uma construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 69-81.

em jogo para que o sujeito permaneça: o próprio esforço de permanecer, acarretando, caso evada, em frustração, sensação de fracasso; as perdas pessoais e profissionais; os sonhos e perspectivas de ser/estar educador; a perda da identidade docente e da tarefa de educar; a remuneração, ainda que ínfima, mas coadjuvante na sobrevivência. O processo de abandono, então, passa a ser um conjunto de acontecimentos indesejáveis, fatores insatisfatórios na vida do sujeito-professor enquanto no exercício da vida docente, independentemente de pertencer a rede de ensino pública e/ou privada.

Ainda para Lapo e Bueno (2003), há diferentes formas de abandono: a temporária, a remoção, a acomodação e, por fim, a definitiva. O abandono temporário define-se pelo afastamento físico do ambiente escolar através de faltas e licenças, permitindo ao(à) docente amenizar sua tensão profissional; o abandono por remoção ou transferência se dá por meio de concurso de remoção organizado pelo Estado, sendo um mecanismo de afastamento de conflitos com uma escola haja vista o educador ser transferido para outra mais satisfatória; já o abandono por acomodação origina-se pela fadiga - o docente, não tendo mais condições psicológicas, e às vezes físicas, para exercer bem a docência, e não podendo deixá-la, passa a exercê-la o mínimo possível. Por fim, para que o professor/a professora chegue ao abandono definitivo, as autoras relatam que ele/ela passa por, pelo menos, um dos abandonos não-definitivos. E chegam ao definitivo porque os não-definitivos têm prazos estabelecidos pelo sistema educacional do Estado ou porque o docente não consegue mais enfrentar as situações de conflito que surgem na escola.

Em estudo mais recente, Cassettari *et al* (2014) também abordam a evasão do educador com o objetivo de se criar, a partir desta “fuga” da educação, em especial da sala de aula, estratégias a fim de que o docente permaneça na docência. As autoras observaram características para identificar um/uma possível candidato/candidata a deixar a docência de duas redes Municipais do Estado de São Paulo – São Bernardo do Campo e Diadema. Porém, diferente dos estudos de Lapo e Bueno, verificou-se não a saída da educação em definitivo, mas apenas do espaço da sala de aula. De modo mais claro, elas verificaram somente uma saída do cargo de professor: o trabalhador mudou de campo de trabalho, passando a contribuir na educação de maneira que não implicava que exercesse a tarefa docente diretamente com os alunos, mas trabalhando como um profissional da educação fora de sala de aula.

As pesquisadoras perceberam, em seus estudos, uma característica em comum entre os professores/as professoras que solicitam exoneração. Cassettari *et al* (2014) mencionam que os

sujeitos mais propensos à evasão são do

Sexo feminino, com participação ativa na renda familiar, exercendo mais de uma atividade remunerada (incluindo aqui o acúmulo de cargos) e que ampliaram a sua formação acadêmica durante o período em que atuaram na rede. Não foi possível incluir nesse perfil dados sobre idade e tempo de atuação na rede, pois resultados dos dois municípios foram divergentes. (p. 923).

Tomando os argumentos apresentados nestes trabalhos, podemos entender que o ato de sair, de evadir, enfim, de abandonar a docência é extremamente difícil. Esta dificuldade é grande, porque envolve ruptura com um sentido de pertencimento a um lugar, um sentido de ser/estar professor no qual reverberam elementos afetivos, emocionais, pessoais que atravessam a constituição da identidade docente. No movimento que o professor traça entre o sair e o ficar, há fatores semelhantes tais como as condições de trabalho, as condições pessoais e a relação com o/a discente que fazem o sujeito educador(a) pensar muito antes de decidir, quando o faz, por deixar a profissão.

No que se refere ao processo de permanência docente, os estudos de Carmo (2016) ressaltam que o sentido de pertencimento na educação não pode ser submetido às ocorrências e contingências das várias situações que, usualmente, são categorizadas como processo de evasão. A partir desta ótica, é preciso atentar para as condições de produção que envolvem os sujeitos deste processo de evadir, pois entendemos que há fatores similares entre o processo de evasão e o processo de permanência. Considerando a realidade dos educandos jovens e adultos no país, segundo Carmo (2014, 2016), neste contexto a evasão não corresponde ao abandono definitivo da escola pelo estudante, mas há movimentos de flutuação que envolvem idas e vindas, afastamentos da escola e retornos a ela. Sendo assim, para Carmo, a evasão na EJA aponta para um certo permanecer na escola com cortes temporais.

O autor pondera sobre a complexidade dos sentidos de permanência, relacionando-os às estratégias que afetam os saberes e o conhecimento do alunado em função de suas pesquisas envolverem a escuta interessada de educandos jovens e adultos. Nosso interesse se dirige à vida dos professores na escola. Em razão dessa peculiaridade de nosso estudo, ressignificamos tal definição, pensando-a a partir da realidade vivida pelo corpo docente. Com as evidências encontradas nos trabalhos sobre evasão supracitados, desde o prisma da permanência do professor, pressupomos que as estratégias para evitar o abandono podem e devem ser interpretadas a partir de sentidos de pertença, de pertencimento, de ser/estar/continuar educador(a), de não desistência do exercício da profissão docente que delas ecoam.

3.2.2 *Permanência material e permanência simbólica*

Nossa busca, em momento algum, pretende delimitar ou estagnar o sentido de permanência, mas surpreender sentidos considerando as condições em que emergiram movimentos de identificação dos docentes com o espaço escolar a partir do processo de pertencimento. Como diz Paiva (2016), não se trata de “amarrar” o conceito, mas experimentar a abertura, identificando um sentido dominante dentre os inúmeros que podem surgir diante das contingências.

A teoria do discurso, em especial a AD a qual nos filiamos, nos coloca que os efeitos de sentidos são produzidos baseados em elementos como os sujeitos que, fazendo parte da interação, também fazem parte de determinado saber ou se relacionam com uma filiação que contribui para que os sentidos se movimentem de acordo com tais saberes e filiações. O que queremos dizer com isso é que o efeito de sentido de permanência está associado aos sujeitos-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) que procuraram produzir sentidos acerca da permanência escolar afetados por certos acontecimentos históricos - os *I e II Colóquios sobre a Permanência Escolar*, ocorridos em 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e em 2015, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tais eventos/acontecimentos geraram novos encontros do Grupo, ampliando os sentidos de permanência que, não focalizando apenas o educando jovem, adulto e idoso, incluíram outros sujeitos, tais como: alunos negros cotistas de universidades federais e professores de escolas públicas. Os pesquisadores têm apostado num sentido de permanência como transformação, mudança; sentido associado a um tempo em determinado lugar ou situação que dure, que faça o sujeito se sentir vivo, significativo no meio onde está inserido, que ele exista para seus semelhantes, e até para aqueles que não o “enxergam”, como um sujeito que deseja permanecer e se identificar; não, sair, num processo de evasão, fuga, desistência. Portanto, o sentido de “evasão” como fuga se tornou a grande problemática a ser resolvida pelo grupo de pesquisa em função das descobertas relativamente à permanência escolar e aos seus sentidos.

Reis (2016), membro deste grupo de pesquisadores, apresenta contribuições interessantes em seu trabalho sobre o significado de permanência, visando à descrição e compreensão da mesma. Ela analisa a permanência dos estudantes negros que ingressam nas universidades através das políticas públicas de cotas. A autora introduz, de início, o conceito filosófico de permanência, baseada em Kant, apostando num sentido de permanência como

tempo e transformação. Segundo ela,

[...] pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (p. 38).

Assim, o sentido de permanência deve ser visto como uma atitude temporal, possibilitando mudança e existência, assim como também a presença individual. “Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (REIS, 2016, p. 38). Isso se torna bem visível quando pensamos sobre os educadores que insistem em permanecer na escola, mudando, existindo e persistindo, numa possibilidade de transformar não somente a si, mas também, e fundamentalmente, seu aluno.

A partir dessa perspectiva, a autora entende a permanência em dois sentidos, a material e a simbólica, sendo esta “[...] a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” (p.40), e aquela a sua própria condição de vida de existir em determinado espaço. Isto é, a permanência material se relaciona à “produção de vida material”, portanto, “fato histórico”, que “deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência” (p. 40).

Transferindo tais conceitos à permanência do docente na escola, percebemos que o ato mesmo de permanecer deve ser considerado em seu sentido material e simbólico. De forma mais clara, o professor, para permanecer no sentido material em sala de aula, busca subsídios em livros, no transporte público, na estrutura escolar – biblioteca, sala de informática, sala dos professores, a própria sala de aula, cursos de capacitação etc. Se observarmos bem, no Brasil, há um grande número de docentes que lutam com todas as suas forças para se manter na docência, na sala de aula. Encontramos, em relatos de colegas, elementos que confirmam tal afirmação haja vista mencionarem, como parte de sua vida de professores, o fato de que precisam: acordar cedo para pegar um ônibus que atravessa toda a cidade a fim de chegar a tempo na escola; conseguir dinheiro para comprar livros ou outros materiais que usarão em sala de aula, principalmente, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; tentar melhorar ao máximo o ambiente da sala de aula, embora a estrutura da escola esteja precária e esquecida pelos governantes. Esses são alguns dos exemplos materiais do que o professor /a professora fazem para permanecer na docência

Já no sentido simbólico, destacamos a questão da sua valorização diante da sociedade,

mas não somente uma valorização salarial, e sim um valor social, cultural, moral, enfim, uma importância que o docente (ainda) tem para uma sociedade que não o vê mais como outrora. Fatores como desvalorização social, indisciplina de alunos, desprestígio por parte dos governantes, excesso de atividades são alguns dos elementos que vão de encontro à permanência simbólica. Como já foi abordado, hoje, há grandes dificuldades com que o/a docente se depara em seu dia a dia profissional, causando um mal-estar que prejudica o desenvolvimento profissional e pessoal do educador/da educadora. Na busca de permanecer em sala, o(a) educador(a), com suas emoções, sentimentos e necessidades, encontra no sentido de permanência simbólica a razão para ainda ser professor/professora, isto é, o sujeito-docente tenta ser reconhecido, valorizado por alunos/alunas, por pais ou responsáveis, por governantes, e, até, por sua própria categoria, construindo e reconstruindo sentidos de ser/estar na docência, porque se identifica pessoal e profissionalmente com a arte de ensinar.

Num outro sentido de permanência, como apropriação de si, vemos, no trabalho de Fiss (2016), membro do Grupo de Pesquisa referido antes, uma contribuição significativa para a compreensão do ser/estar professor, haja vista a abordagem da mesma como pertencimento, identificação. Numa análise discursiva, a autora nos leva a refletir a respeito da condição de ser/estar professor, considerando os vários problemas que vão se apresentando durante a profissão. Diante de todas as dificuldades, tais situações

[...] permitem ouvir ressonâncias de um sentido de escolha (pela docência) que o sujeito não fez. As professoras, caso se reportassem ao seu processo de formação inicial, seriam capazes de rememorar o choque provocado pelo confronto entre a realidade idealizada e a realidade com que se defrontaram na prática, na escola. Igualmente, é possível intuir que, se fizeram alguma escolha, ela não foi pelo embate real e pelos conflitos epistemológicos, psíquicos, sociológicos que circundam a docência. De qualquer modo, esses sujeitos se inscreveram numa malha temporal habitada por continuidades e discontinuidades, persistências e desistências, repetições e rupturas. Tudo isso faz parte da história das professoras enquanto sujeitos sociais e enquanto sujeitos profissionais. Em tais malhas, em tais histórias, pulsa a permanência (p.109).

Nesse sentido, entendemos que, ao procurar descrever um sentido de permanência baseado numa dimensão material ou simbólica, o sentido se entrelaça com a relação de pertencimento evidenciada por Fiss, pois, ao analisarmos as várias situações desgastantes por que o professor passa em sua atividade docente, percebemos que ele ainda encontra energias para ficar na docência. O próprio dizer da autora reforça essa relação de pertencimento a partir da qual os sujeitos, em sua prática educadora, descobrem sua identidade e se redescobrem a

cada momento de sua vida na docência.

O/A educador/educadora não pode ser considerado/a como um sujeito que já sabe o que ensinar, que não precisa mais adquirir novos saberes, que tem todo o conhecimento didático e pedagógico necessário para assumir turmas de qualquer ano, série, ciclo de uma escola. Pelo contrário, ele/ela precisa e deve ser considerado como um ser em constante construção que, ao ensinar, aprende. O docente precisa, ao entrar em uma sala, ter consciência de que é fundamental renovar seus conhecimentos a fim de ampliar o repertório de saberes dos/as estudantes com os/as quais trabalha.

Ao se defrontar com inúmeras situações geradoras de mal-estar docente, o sujeito-professor toma sua identidade profissional para si na expectativa de resolver estes problemas que surgem em seu dia a dia como trabalhador da educação. Assim, tanto o sentido de permanência material, quanto o simbólico, estão, como já dito anteriormente, imbricados ao sentido de pertencimento, de apropriação de si, implicando em construção e reconstrução permanente de sua identidade docente.

Partindo, então, dos sentidos que ressoam nas pesquisas sobre a permanência na educação reunidas no livro **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio da uma construção coletiva, organizado por Carmo (2016), podemos concebê-la não apenas a partir de seu significado dicionarizado de continuar, conservar, ficar, persistir, perseverar que se articula a algo estável e duradouro. Para além e extrapolando um tal sentido, ela é entendida como processo, como mudança e transformação, subjetivação, pertencimento e reconhecimento de valor individual, profissional, organizacional, sociocultural pelo docente.

4. ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1 A pesquisa

A pesquisa de que trata este projeto nasceu de preocupação compartilhada por uma professora que atua em instituição de ensino federal e um aluno egresso dessa mesma instituição, hoje, professor da rede pública estadual de ensino numa escola localizada na zona sul de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Tal inquietação envolve as relações constituídas entre a educação básica e o ensino superior ao longo do processo de capacitação/formação de professores que está sob a responsabilidade, principalmente, de docentes vinculados às faculdades de educação. Este estudo se articula ao projeto *Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria*, que assume como objeto primordial a formação de professores na/para a instituição educacional, a partir de análises²² feitas no próprio espaço das práticas docentes, visando a compreender movimentos e estratégias de permanência dos docentes na escola.

Trata-se, pois, de estudo de caso de natureza qualitativa articulado à produção de análises discursivas de depoimentos de professores de uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada na zona sul de Porto Alegre. Tais depoimentos foram produzidos em situação de capacitação pedagógica continuada, ocorrida no segundo semestre do ano de 2015, como parte de investigação em andamento coordenada pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss, a fim de aprofundamento da reflexão em torno dos sentidos de permanência dos docentes na escola.²³ Tais análises pretendem possibilitar a identificação de movimentos e estratégias de

²² A esse respeito, cumpre destacar que esta pesquisa, desenvolvida como parte importante dos estudos relacionados ao Curso de Mestrado em Educação, sob certo aspecto, possibilita adensar análises de que a Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss e seus bolsistas de iniciação científica se ocupam desde 2012. Tais estudos contribuem para a discussão sobre os modos de permanência dos docentes na escola pela abordagem de temas diretamente relacionados à vida em tal instituição. Em duas investigações recentes (MACHADO e FISS, 2014; LEÃO e FISS, 2014), pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) enviam esforços no sentido de se colocar à escuta de 122 educandos que estudam em escolas de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) a fim de, a partir de suas percepções, compreender os significados atribuídos à escola e as relações constituídas entre culturas/expectativas juvenis e o trabalho docente. Cabe referir, ainda, duas outras pesquisas recentes produzidas por Ricardo Gausmann Pifscther (bolsista de iniciação científica 2013-2014) e Lucas Carboni Vieira (bolsista de iniciação científica 2014-2016) nas quais tanto licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul quanto professores da educação básica, que atuam em escolas da rede pública e privada localizadas em Porto Alegre e região metropolitana, Caxias do Sul e São Paulo, foram convidados a conversar a respeito do fazer(-se) docente, problematizando as identidades licenciandas e as identidades docentes bem como os processos de formação na academia e na escola.

²³ Os depoimentos produzidos na reunião de formação podem ser consultados no **Anexo II** desta Dissertação.

permanência do professor na escola. Como estudo de caso, trata-se de

[...] investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE; SERRAZINA, 2006, p. 2).

Dito de outra forma, agora a partir de Triviños (1995), o estudo de caso pode ser traduzido como “[...] categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (p. 133-4), sendo que suas características estão diretamente relacionadas à natureza e abrangência dessa unidade e à complexidade do estudo possibilitado pelos subsídios teóricos adotados pelo pesquisador. Lüdke e André (1986), ao discorrerem sobre essa abordagem de pesquisa desde seu potencial qualitativo para a educação, sublinham que, seja simples e específica, seja complexa e abstrata, ela precisa sempre ser bem delimitada e ter seus contornos claramente definidos. Além disso, o estudo de caso pode ser semelhante a outros, sendo que dos outros se distingue em função de interesses de pesquisa muito singulares e próprios: “[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Como dissemos antes, esta pesquisa se articula à outra na qual foram reunidas informações a partir de diálogos desencadeados com docentes da escola investigada em momento de capacitação pedagógica continuada. Para atingir as finalidades a que nos propomos, ela é desenhada segundo características próprias a uma investigação qualitativa, a saber: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo importante o fenômeno social concreto; a pesquisa é descritiva e os pesquisadores lançam seu olhar para processos mais do que para resultados e produtos (TRIVIÑOS, 1995). Em resumo, consoante lembram Bauer, Gaskel e Allum (2012, p. 23), é um tipo de investigação que “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada pesquisa *soft*”, respondendo a questões muito particulares:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da

realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Da mesma forma, não foi devido ao acaso que buscamos na análise de discurso de linha francesa não apenas uma ferramenta teórica, mas também um instrumento metodológico. Há motivos consistentes para essa filiação. Ao pensar o discurso, a AD possibilita a análise dos efeitos de sentidos entre locutores, vinculando a linguagem ao seu contexto. Assim sendo, a AD se coloca como tarefa o trabalho com a filiação dos sujeitos a determinadas formações discursivas e com a produção de sentidos, lembrando que, conforme pontua Pêcheux (2010), "[...] os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes correspondem" (p. 145). Portanto, cabe ao analista um trabalho que possibilite compreender a relação entre a ordem da língua (ordem significante que funciona pelo imaginário) e a ordem da história vinculada às formações sociais que são sensíveis às regras de projeção que estabelecem relação entre situações (objetivamente definíveis) e as posições dos sujeitos (representações dessas situações). Considerando que esta pesquisa se caracteriza pela tentativa de interpretar e trabalhar as relações do sujeito com os sentidos em uma situação social bastante específica, a situação numa escola, a AD, tanto em sua dimensão teórica quanto operatória, se coloca como parceira na reflexão sobre este contexto discursivo que é a educação.

4.2 O trabalho dos/com sentidos

4.2.1 As condições de produção (CP) do discurso

Conquanto discutido em capítulo anterior, lembramos que Pêcheux (2010) propôs a primeira definição empírica geral da noção de condições de produção, inscrevendo esta noção no esquema informacional da comunicação, elaborado por Jakobson. Esquema que, ao colocar em cena os protagonistas do discurso e seu referente, permitia compreender as condições históricas da produção de um discurso. A contribuição de Pêcheux reside no fato de, ao invés de ver os protagonistas do discurso como indivíduos, conseguir visualizá-los como representantes de lugares determinados em uma estrutura social, dos quais decorrem formações imaginárias diferentes, que determinarão diferentes discursos, os quais dependerão da imagem que cada um (indivíduo) faz de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Retomando este elemento, para podermos nos aprofundar na análise, podemos dizer que CP é um conceito nuclear da AD que possui a característica básica de abranger o contexto histórico e a memória discursiva. Ou seja, as CP envolvem o sujeito, sua situação e a memória

discursiva, passando por isso as formações imaginárias constituídas pelos sujeitos do discurso. O discurso é caracterizado e configurado como objeto da AD por meio das CP, uma vez que, conforme apontam Ernst-Pereira et al. (1996), o interesse da AD se concentra no modo de funcionamento da linguagem, não esquecendo que “[...] tal funcionamento não é inteiramente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção do discurso” (p. 66).

Sendo assim, precisamos situar que escola é essa e quem são seus agentes. Em entrevista concedida pelo atual diretor desta escola, informações importantes a respeito da mesma foram compartilhadas por ele bem como foram oferecidos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e um livro que, produzido por outra diretora, retoma a história da instituição desde a sua inauguração. Quase duas horas de conversa cujo cenário foi a casa do diretor, na noite de uma terça-feira quente de março de 2017, permitiram a geração de dados que contam sobre escolhas, opções, dificuldades e lutas feitas e vividas pelos/as sujeitos/as que compõem uma escola não muito distante do lago que margeia a capital gaúcha.

Os/As agentes que pertencem a tal instituição escolar fazem parte de uma construção histórica que se iniciou em meados da década de 50, muito incentivada pelas necessidades da comunidade do bairro. Os moradores deste bairro da zona sul de Porto Alegre, em especial os/as estudantes, enfrentavam distâncias enormes para estudarem, tendo em vista que a escola mais próxima ficava a mais de 15km, isso se referindo aos/às discentes que tinham condições financeiras para estudar em uma escola privada ou militar. À época, este mesmo bairro crescia social e economicamente e, com isso, o anseio por uma instituição escolar crescia na mesma proporção.

A escola teve altos e baixos no que tange à sua estrutura, passou por uma fase bastante difícil, pois tivera uma péssima gestão, acarretando no abandono estrutural e profissional. Mas, em virtude da participação da comunidade, esta fase passou, tendo, agora, uma gestão transparente e preocupada com a qualidade do serviço que é oferecido à comunidade. Conforme o PPP²⁴, “[...] a defesa e zelo pela manutenção da escola pública e gratuita, a luta pela melhoria permanente da educação, pela ampliação do acesso e da boa qualidade dos serviços nela prestados, é um dever do conjunto da sociedade e, em particular, dos atores envolvidos” (p. 8).

A escola apresenta, em seu processo histórico, uma diversidade étnica, social, cultural de alunos/as. Hoje, com uma nova direção e um projeto político pedagógico a ser reelaborado,

²⁴ Procuramos não revelar a identidade da Escola Pública Estadual por motivos éticos, somente apresentamos sua filosofia.

mas que procura manter a sua identidade filosófica,

A escola pública não é, e nem pode ser uma ilha fechada em si mesma. Mais do que um aparelho reprodutor de conhecimento, a escola pública deve ter por uma de suas prioridades o estímulo à produção de conhecimentos novos, vinculando tal produção o mais possível aos fazeres e saberes da comunidade na qual está inserida e a quem, em última instância, deve servir. Em se constituindo como instrumento produtor de conhecimentos novos, a escola pública torna-se instrumento imprescindível à transformação da realidade social perversa, à construção da consciência coletiva transformadora em detrimento do individualismo reprodutor da dominação da maioria pela minoria, da fraternidade e da solidariedade no lugar das disputas egoístas. A escola pública pensada assim é um agente importante da libertação e da autonomia intelectual do conjunto da comunidade escolar e, quiçá, da sociedade em geral.” (PPP, p. 8).

Neste caso, percebemos um corpo docente preocupado, não somente com a transmissão de conhecimento, mas com uma prática educativa que visa à reflexão e à crítica, quer dizer, uma educação mais politizada, com professores/as que se posicionam diante de uma ideologia opressora, com professore/as mais engajados/as num ensino que priorize a troca de saberes entre educando/a e educador/a tal qual Paulo Freire (1996) propõe ao dizer que a educação é uma forma de intervir no mundo. De acordo com ele, a “[...] intervenção que, além de conhecimentos dos conteúdos bem ou mal entendidos e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (p. 98). A escola apresenta, por exemplo, alguns fatos que corroboram com esta característica prática, tais como participações em greve, manifestações, formações onde os/as docentes estão lutando pelos direitos da educação e projetos político-pedagógicos que envolvem a comunidade escolar e intentam ampliar o debate em torno de questões candentes e atuais como homofobia, preconceito de gênero, racismo, assédio sexual e exploração no trabalho, transformando a aula em espaço de produção de trabalhos que articulam conteúdos escolares e conteúdos de vida.

Diante disto, o corpus discursivo²⁵, aqui considerado, deriva de um encontro de capacitação pedagógica continuada ocorrido no inverno de 2015, podendo ser este qualificado como o contexto imediato. A reunião contou com 60 (sessenta) participantes, entre membros da equipe diretiva (diretor, vice-diretores de cada turno de funcionamento da instituição e coordenadora pedagógica), professores de todas as áreas e funcionários da escola, que estavam fazendo atividade associada à capacitação organizada pela equipe diretiva da escola.

²⁵ Destacamos que os depoimentos foram cedidos para análise mediante autorização de uso dos mesmos dada pela instituição na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. O modelo da **Carta de Aceite da Instituição** consta no **Apêndice I**. O documento assinado e fornecido por membro da equipe diretiva, autorizando a recolha de dados e sua análise e socialização, faz parte do arquivo pessoal da coordenadora da investigação, não tendo sido incluído como Apêndice para que seja mantido o sigilo quanto ao nome da escola na qual a pesquisa está sendo desenvolvida.

Professores e equipe diretiva fizeram questão que os funcionários também participassem, pois optam por eliminar a hierarquia entre os sujeitos envolvidos, criando, assim, uma comunidade igualitária a partir de relações horizontais. Defendem a ideia de que o compromisso é o mesmo para todos os integrantes da escola, respeitando a função exercida por cada um.

O material em análise foi produzido em 21 de julho de 2015, em dois turnos de trabalho – manhã e tarde, em escola da rede pública estadual de ensino localizada na zona sul da capital gaúcha que possui 1200 alunos, somados todos os três turnos, 80 professores e 7 funcionários. A capacitação foi coordenada por professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que constituiu parceria de trabalho com a escola há três anos, tendo sido planejada com a colaboração de um dos professores de sociologia da instituição.

Uma das atividades propostas em tal ocasião envolvia abordar comentários dos alunos do ensino médio sobre a escola obtidos em conversa acontecida em dois momentos anteriores – 12 e 14 de maio de 2015, analisando-os junto com o corpo docente e os funcionários da instituição. Os registros dessas conversas foram feitos mediante assinatura de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**²⁶ cedido por eles para posterior trabalho na escola.

Fazendo a análise das respostas dos estudantes de ensino médio, foi identificado um pedido, um apelo, um chamado dos mesmos a compreender suas formas de estar na escola. Disso resultou o interesse mais específico do grupo de educadores em estudar, em um primeiro momento, os modos e as estratégias de permanência dos docentes na escola. Inquietações surgiram relacionadas aos porquês da permanência docente. Em 21 de julho, no colóquio com docentes e funcionários da instituição, 53 (cinquenta e três) professores e 7 (sete) funcionários se reuniram em 5 (cinco) grupos, a fim de problematizarem, principalmente, o que motiva o docente a ficar e o que o motiva a sair, produzindo uma síntese a respeito do tipo de vínculo que os professores estão estabelecendo com a escola e, também, das estratégias de permanência mobilizadas por eles.

Cada grupo produziu suas respostas. O material que está em análise aqui foi gerado nessa ocasião. No entanto, em função das finalidades desta pesquisa, a produção dos funcionários da escola não será incluída no corpus, ficando sua análise postergada para a continuidade desta investigação. As respostas chegaram cada uma à sua maneira (e-mail ou cópia manuscrita), sendo o trabalho marcado por um planejamento envolvendo a equipe diretiva

²⁶ O modelo da **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** consta no **Apêndice II**. O documento assinado pelos licenciandos que participaram da recolha de dados, autorizando a sua análise e socialização, faz parte do arquivo pessoal da coordenadora da investigação, não tendo sido incluído como Apêndice para que seja mantido o sigilo quanto ao nome da escola na qual a pesquisa está sendo desenvolvida.

e pela recepção positiva de todos na instituição. Os apontamentos sobre as estratégias de permanência operadas pelos docentes giraram em torno das questões: “O que nos motiva a continuar na escola?”, “De que não gostamos?”, “Por que estamos aqui?” e, por fim, “Que escola queremos?” (**Anexo II**).

As sequências discursivas consideradas para a análise incipiente produzida durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação e socializada no momento de Qualificação do Projeto de Dissertação, em julho de 2016, foram as duas elaboradas pelos docentes como resposta à pergunta “O que nos motiva a continuar?”:

SD1: *Acreditamos na educação como caminho de transformação.*

SD2: *Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com a nossa função.*

Se a circunstância de enunciação, o contexto imediato é a reunião de capacitação pedagógica continuada que ocorreu numa sala de uma escola da rede pública estadual com a presença de professores e funcionários da mesma e uma professora de instituição de ensino superior também pública, em que consiste o contexto amplo que com aquele se relaciona e dele não pode ser separado? Orlandi (2015), no livro **Discurso e textualidade**, esclarece que

No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto de sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber se relaciona com o poder. Assim, o que acontece na sala de aula não está desvinculado do contexto mais amplo e é assim que adquire sentido. (p. 17).

Desde essas considerações sobre as condições de produção (doravante, CPs) dos dizeres em análise, cumpre lembrar que o trabalho em questão se trata de capacitação pedagógica continuada instituída por políticas públicas de educação que, além de a tornar obrigatória nas escolas, justificam essa obrigatoriedade a partir de um discurso que, paradoxalmente, questiona a competência do professor ao mesmo tempo em que olha para esse sujeito como um sujeito com direito a uma qualificação que, por dever, precisa ser garantida pelo Estado. Outro aspecto que chama a atenção é que, não raro, as universidades são procuradas para planejar e realizar tais formações, estabilizando uma crença de que tais instituições são espaços de produção de conhecimento e, pelo caminho do não-dito que reverbera, consolidando um argumento segundo

o qual nem sempre as escolas se traduzem como espaços de produção de conhecimento. Isso tudo faz parte do contexto mais amplo que, no caso do trabalho com essa escola, é vazado por uma escolha da instituição: ela acolhe as capacitações pedagógicas continuadas, acolhe a participação da universidade, mas estabelece o planejamento conjunto como condição. Em outras palavras, não se submete a um emparedamento de sua palavra, exigindo que ela seja considerada no planejamento das atividades de capacitação continuada – o que, sob certo aspecto, atualiza certa memória (inter)discursiva segundo a qual a escola não seria um espaço de produção de conhecimento e a universidade seria, revirando-a.

As considerações feitas a respeito das CP do discurso em análise demandam que se discorra, também, sobre as formações imaginárias que presidem todo discurso haja vista, como esclarecem Elias et al. (1997), a especificidade da relação instituída nesse discurso estar “[...] permeada pelas formações imaginárias dos sujeitos que estavam em diálogo” (p. 124). No artigo “Análise de discurso”, do livro **Discurso e textualidade**, Eni Orlandi (2015) diz o seguinte:

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isso significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito. E isto se dá no jogo das chamadas formações imaginárias que presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto de discurso. (p. 17-18).

Em 1969, Michel Pêcheux, ao se referir ao lugar das formações imaginárias como elementos estruturais pertencentes às condições de produção do discurso, as designou do modo

como está representado nos **Quadros 2 e 3**:

Quadro 2 - A posição dos protagonistas do discurso como condições de produção do discurso

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Pergunta implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente
$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para Ihe falar assim?"
$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu Ihe fale assim?"
$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: PÊCHEUX, 2010, p. 83.

Quadro 3 – O referente do discurso como condição de produção do discurso

Expressões que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Pergunta implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente
$I_A(R)$	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que Ihe falo assim?"
$I_B(R)$	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Fonte: PÊCHEUX, 2010, p. 84.

Considerando tais ponderações, é necessário lembrar que, na discussão sobre as CP, não se pode esquecer o fato de que as práticas discursivas são afetadas pelo jogo que se estabelece entre as formações imaginárias. Em outras palavras, adaptando o modo como Pêcheux designa as formações imaginárias por meio da utilização de expressões e perguntas, as diferentes posições de sujeitos são marcadas por representações relacionadas a questionamentos como: quem é a professora universitária para falar com os professores da maneira como falou? Quem são os professores da escola para que ela lhes falasse assim? Quem são os professores da escola para que eles falassem com a professora universitária do modo como falaram? Do que a professora universitária falou com os professores da escola? Do que os professores da escola falaram com a professora universitária? Em outras palavras, o que se diz sobre ser professor/a da universidade e ser professor/a de escola pública estadual em nossa sociedade se constituem como já-ditos que compõem as representações que afetam o dizer dos sujeitos, portanto, suas formações imaginárias.

Sendo assim, impossível desconsiderar o fato de que tais projeções, por certo, afetam os

dizeres tanto dos/das docentes da escola quanto da professora universitária durante os trabalhos desenvolvidos na instituição desde o ano de 2014 em função mesmo das relações de sentido, de antecipação e de força que se constituem. Um discurso aponta para outros anteriores e posteriores a ele, dizeres realizados, imaginados e possíveis. Da mesma forma, como lembra Pêcheux (2010), “[...] todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (p. 83), sendo o lugar a partir do qual o sujeito fala constitutivo do que ele enuncia. Outrossim, observamos que, também buscando sustentação no autor francês, “[...] em um estado dado das condições de produção de um discurso, os elementos que constituem este estado não são simplesmente justapostos mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo. (p. 85)”.

Dito de outra forma, as palavras de Pêcheux, retomadas por Orlandi e outros analistas de discurso, permitem especular que, sendo a *permanência docente* o principal tema da capacitação pedagógica continuada ocorrida em 15 de julho, conforme a posição do sujeito seja uma ou outra, ocorrerá o que o filósofo francês designa como “deslocamento do elemento dominante nas condições de produção do discurso”. Mesmo se tratando sempre de uma relação pedagógica, de discurso pedagógico, as posições assumidas geram diferenças.

No discurso dos professores da escola, é provável que a obrigatoriedade de realização da atividade de capacitação pedagógica continuada tenha sido minimizada pelas relações amistosas e antigas estabelecidas com a professora universitária, o que, no entanto, não torna o trabalho menos obrigatório e, de certa forma, mais bem-vindo porque, ao fim e ao cabo, é resultante de deliberações de governantes que não têm promovido reais políticas de cuidado da escola e de seus agentes. Vestígios disso ressoam em falas como a do *Grupo 4* que, perguntado sobre a escola desejada, assim se pronunciou: “Que sejamos mais valorizados e que tenhamos mais tempo para criar, trocar e experimentar vivências e práticas”. A reivindicação por valorização tem acompanhado a história do magistério na rede pública estadual no Rio Grande do Sul e, provavelmente, se enderece tanto a situações internas quanto externas à escola. De todo modo, a permanência, naquele momento, se reveste de um caráter de obrigatoriedade face a prescrições jurídico-administrativas de que se compõem as políticas públicas de educação no estado. E a professora universitária, apesar das relações amistosas, tende a ser o sujeito que lembra o grupo sobre isto.

No discurso da professora universitária que desenvolve pesquisa junto à escola da rede pública estadual em função de memórias de um início de sua vida docente em instituição como aquela, o principal é o compromisso assumido com a educação como luta a ser realizada em

espaços que garantam um encontro não hierárquico entre saberes da academia e saberes da escola – o que ela enunciou nos primeiros momentos da reunião. A permanência é tomada como parte de um trabalho militante que deseja produzir rachaduras em tradições que conferem diferente valor aos docentes apenas porque vinculados a instituições sobre as quais as projeções diferem. E o corpo docente lembra colegas de outrora com os quais ela aprendeu a percorrer caminhos de luta em seus primeiros tempos de exercício efetivo do magistério.

No discurso da equipe diretiva, protagonista no planejamento da atividade, perspectivamos que o elemento dominante seja a aposta declarada numa “humana gestão” (por empréstimo de “humana docência”) que faz ressoar sentidos de uma permanência por escolha e envolvimento na produção de uma prática cada vez mais refletida e relevante para todos. Suas projeções apontam para um corpo docente no qual acredita ser necessário investir cada vez mais, envolvendo, inclusive, outras instituições ali representadas pela professora universitária. Dessa forma, os/as professores/as são tanto o motivo de organização do trabalho como a condição fundamental para que ele se realize de maneira exitosa, se tratando de compreender até onde é possível avançar com este grupo e o que fazer para que esses avanços sejam significativos tanto para o trabalho desenvolvido na instituição quanto para os/as trabalhadores/as da educação que o realizam.

A partir daí, analisaremos a superfície linguística, procurando, depois, identificar os efeitos de sentidos que derivam de memórias discursivas. Para tal, relacionaremos, como reivindica a análise de discurso pecheuxiana, a língua, a história e o sujeito do discurso, avançando para a consideração analítica da passagem da superfície linguística para o objeto discursivo e, deste, para os processos discursivos. Em função disso, marcas linguísticas foram destacadas e analisadas, com base em sentidos dicionarizados, gramaticalizados e em sua interpretação discursiva. Cabe, ainda, sublinhar que operamos com recortes, ou seja, unidades discursivas que são constituídas de “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-situação” (ORLANDI, 1986, p. 121), portanto, polissêmicos em função mesmo de a significação se fazer naquilo que Ernst-Pereira et al. (1996) chamam de “[...] espaço discursivo criado pelos interlocutores em um dado contexto sociocultural” (p. 70).

4.2.2 O que nos motiva a continuar?

Aqui, nesta subseção, ao modo de retomada de produções resultantes de estudos ocorridos no primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação, apresentaremos nossos também primeiros esforços de interpretação. Abordaremos os estudos referentes à análise da **superfície**

linguística desde a consideração dos sentidos dicionarizados e, também, dos usos sintáticos de quatro marcas linguísticas de ênfase – “acreditamos”, “somos”, “temos” e “embora” – presentes em duas sequências discursivas (SDs) – SD1 e SD2:

SD1: “**Ac**reditamos na educação como caminho de transformação”.

SD2: “**Emb**ora existam dificuldades, **so**mos felizes e **te**mos prazer com a nossa função”.

O sentido dicionarizado está relacionado à sua estabilidade, há um já-dito que possui um significado relacionado à historicidade que se insere no interior da língua, ou seja, o sentido dicionarizado está relacionado ao que está cristalizado, a um necessário movimento de regularização do pré-existente que, no entanto, não prescinde da desregulação ou atualização dos sentidos. Consoante propõe Fiss (2003a), “Sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos” (p. 151). A sintaxe, por sua vez, e compreendida como porta de entrada para os sentidos do discurso: “[...] a sintaxe na perspectiva discursiva é vista como um elemento integrante do dispositivo de observação do discurso, já que por meio dela podemos detectar nos enunciados certas regularidades linguísticas, que resultarão em ‘passaportes’ para que o analista realize seus gestos interpretativos” (PASINATO, 2014, p. 73). Em outras palavras, a AD percebe a sintaxe a partir de um deslocamento da esfera linguística, na qual opera a partir da transparência, para a esfera discursiva, na qual está comprometida com a produção de efeitos de sentidos.

As marcas linguísticas “acreditamos”, “somos” e “temos” nos causaram maiores inquietações em função da falta que elas permitem identificar, o que justifica sua escolha haja vista a falta, o excesso e o estranhamento funcionarem como “artifício operacional de sustentação do gesto interpretativo” (PEREIRA, 2012, p. 102). Como dizem Ernst-Pereira e Mutti (2011),

Numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus*. Esse parece ser o rumo tomado por vários analistas em AD. (p. 827).

A partir daí, e sob um prisma de análise linguística, tomamos tais SDs como recorte analítico. Verificamos que os verbos acreditar, ser e ter estão na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo nas SDs referidas: “**Ac**reditamos na educação como caminho de transformação”

e “Embora existam dificuldades, **somos** felizes e **temos** prazer com a nossa função”. Nas duas sequências, percebemos a ocorrência do sujeito gramatical oculto “nós”.

Procurando o sentido já estabilizado dos verbos, encontramos, segundo o **Dicionário Didático do Português** (1998),

Acreditar. V. 1. Crer em alguém, ter fé e confiar nessa pessoa. T.I. 2. Julgar, achar. T.D.

Ser. V. 1. Ter uma realidade, existir [...]. 2. Sem significado específico, ligando o sujeito a um predicado, atributo, qualidade, especificação, locativo. V. de ligação [...]. 3. Anunciando o que segue. V. de ligação [...].

Ter. V. 1. Possuir alguma coisa. T.D. 2. Possuir relações de parentesco. T.D. 3. Apresentar em si (uma parte ou aspecto de pessoa). T.D. 4. Estar com, sentir. T.D [...].

Na SD1, o verbo acreditar possui o sentido de “crer em alguém, ter fé e confiar nessa pessoa”: ao fazermos a pergunta “Acreditamos *em* quê?” ao verbo acreditar, percebemos que ele nos obriga a inserir uma preposição por meio da qual é possível apontar para aquilo em que se está acreditando, crendo, confiando. A resposta, conseqüentemente, vem com uma preposição: “Acreditamos *na* educação [...]”. Logo, o seu sentido dominante é crer, ter fé, confiar em alguém ou, nesse caso, em alguma coisa, a educação.

Já na SD2, temos uma sequência que pode ser subdividida em três, uma vez que os verbos ser e ter argumentam a favor de um sentido positivo, contrariando o primeiro enunciado, dentro da mesma SD. De modo mais claro, temos o 1º enunciado – “*embora existam dificuldades*”, o 2º enunciado – “*somos felizes*”, e o 3º enunciado – “*temos prazer com a nossa função*”. O verbo “somos” não tem um significado específico, conferindo somente um atributo, uma qualidade ao predicado, sendo, nesse caso, um estado, o fato de o sujeito ser feliz. E o sentido do verbo “temos” está associado a algo que se possui – o prazer. Prazer este que se assegura na própria função da docência.

Em relação à palavra “embora”, verificou-se, no **Dicionário Didático do Português** (1998), que seus sentidos estabilizados referem-se, “gramaticalmente, a uma conjunção que exprime ideia de concessão; ou uma ideia que exprime saída, distanciamento, partida”. Reforçando a ideia de que “embora”, nesse enunciado, seja uma conjunção concessiva, tomamos a análise textual que Koch (2006) faz acerca dela dizendo que a mesma é um operador argumentativo que contrapõe argumentos orientados para uma conclusão contrária, assim como mas, porém, contudo, todavia, ainda que, posto que, apesar de etc.

Dessa forma, podemos verificar, no primeiro enunciado da SD2, “*embora existam dificuldades*”, trata-se de uma conjunção que tem valor explicitador de uma circunstância que revela uma tensão, evidenciando uma posição de sujeito outra. Ou seja, a presença da conjunção

revela o conflito entre as dificuldades na vida dos professores, dificuldades que enfrentam sem desistir da aposta na educação, permanecendo nesta.

Desvendados os sentidos estabilizados (dicionarizados) como também os usos sintáticos desde a análise de quatro marcas linguísticas destacadas, consideraremos este mesmo dizer reconhecendo sua opacidade, pois, como dito em parágrafos anteriores, os sentidos sempre podem ser outros. A esse respeito, uma tal afirmação encontra eco no trabalho de outros analistas de discurso que, dessa forma, a reiteram. Pasinato (2014), balizada por considerações de Verli Petri, professora do campo dos estudos da linguagem na Universidade Federal de Santa Maria, lembra que "A palavra pode ter significados diferentes, os quais não necessariamente devem estar contidos no dicionário. Isso implica admitir que na língua encontra-se espaço para a interpretação. [...] as palavras não são estáticas, se movimentam, participam de diferentes contextos do dizer". Mutti (2011), fundadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (CNPq/UFRGS) em 1999, ao corroborar tal afirmação, esclarece que

[...] os sentidos das palavras se modificam a cada uso e, desse modo, nem todos os sentidos que são produzidos na vida concreta ficam registrados na memória discursiva, que é de natureza social. Alguns sentidos são considerados legítimos, ficam guardados no dicionário, na memória das áreas do conhecimento, outros não. Os dicionários, sendo também produções discursivas de sujeitos, não podem atingir completude e neutralidade em seus registros linguísticos. (p. 350).

Diante do exposto, cabe ao analista do discurso ir à busca, exatamente, destes sentidos outros.

Por considerarmos, como explica Orlandi (1986), que, ao realizarmos uma análise, é preciso deslizar “[...] da *superfície linguística* (o corpus) para, após uma primeira etapa analítica, o *objeto discursivo* (em que se remete o discurso à formação discursiva) e, após uma segunda etapa de análise, chegamos ao *processo discursivo* (em que são determinadas as relações entre a formação discursiva e a ideológica)” (p. 118), há que se avançar para esse segundo momento de modo a, sob certo aspecto, possibilitar que seja atingida a maneira pela qual a “[...] ideologia está presente no sujeito da produção do discurso” (id. *ibid.*) no momento final do trabalho analítico-discursivo.

Percorrida a materialidade linguística, evidenciamos sentidos já estabilizados nas marcas linguísticas selecionadas – “acreditamos”, “somos”, “temos” e “embora”, fazendo mais uma descrição da estrutura quanto ao seu sentido do que uma análise discursiva propriamente dita. Uma vez que as relações gramaticais sejam transpostas para o ambiente discursivo, será possível evidenciarmos dizeres que vão para além do trabalho com o intradiscurso

(materialidade linguística), isto é, aquilo que foi dito não é somente aquilo que foi dito, pois há sentidos outros nesse dizer que é conduzido pelas condições de produção e nos quais reconhecemos relações entre discurso e formação discursiva.

Nas SDs em análise, ainda que tenhamos encontrado o sujeito gramatical oculto “nós”, é preciso questionar quem é o sujeito discursivo-ideológico. Quem é este “nós” implícito? Este “nós” seriam os professores, os diretores, os coordenadores, os funcionários da escola que acreditam em seu trabalho e, conseqüentemente, têm fé na educação como caminho de possibilidades e sonhos? Talvez, neste “nós”, possamos evidenciar vozes de toda a comunidade escolar que está representada pelos participantes da reunião (professores, equipe diretiva e funcionários da escola) os quais anseiam por uma educação melhor e confirmam o compromisso assumido com sua produção, se dispondo a estar numa reunião de formação, em pleno período de férias no inverno de 2015, a fim de pensar sobre modos de trabalho de que resultem condições melhores de educação (estruturais, curriculares, pedagógicas) na escola.

Se as marcas linguísticas, “acreditamos”, “somos”, “temos”, “transformação”, “felizes” e “prazer” apontam para uma posição sujeito professor-luta submetida a uma Formação Discursiva Pedagógica que faz ressoar um “nós” de adesão que remete a um determinado grupo – aquele grupo que, constituindo uma relação de pertencimento com a educação, acredita e aposta nela, luta por ela; as marcas linguísticas “embora” e “dificuldades” permitem especular sobre uma outra posição de sujeito identificada com esta mesma Formação Discursiva Pedagógica, a posição sujeito professor-queixa, mas deslizando para um lugar de receio, pois delas ressoa certo sentido de descontentamento com a atual conjuntura do ser professor. Especificamente no que tange a esta última, é conveniente referir que está habitada por uma memória discursiva que fala sobre uma docência vivida a partir de relações de pertença por rejeição a partir das quais uma experiência de desconforto é, com frequência, associada à docência.

Nesse ponto do itinerário teórico-metodológico que estamos a traçar é preciso fazer uma pequena parada a fim de lembrar que, consoante sublinha Pasinato (2014), um “[...] sujeito é dividido por ele mesmo diante dos saberes que circulam na formação discursiva em que se inscreve” (p. 49). É a essa possível tensão que remete o conceito de tomada de posição: segundo Pêcheux, as palavras e as expressões do sujeito mudam de sentido conforme as posições ocupadas por ele, sempre em referência às formações ideológicas.

Então, na SD2, o sujeito do discurso assume duas posições (ideológicas) que estão em conflito uma com a outra: evidenciamos efeitos de sentidos de pertencimento por adesão quando manifesta a relação positiva que estabelece com a docência, mas, ao mesmo tempo,

surpreendemos também um efeito de sentido de receio quando associa educação e dificuldades, docência e dificuldades. Isso denota a tensão entre duas posições de sujeito que estão em relação de embate uma com a outra: o professor sente prazer com o trabalho que realiza, mas não nega que este trabalho não é fácil, dificuldades ocorrem. Nesse dito, está presente um não-dito segundo o qual o professor sente tanto prazer quando desprazer, portanto, ele desliza de uma posição para outra, confirmando que as posições de sujeito são intercambiáveis e os sentidos são intervalares.

A partir daí, podemos inferir que há mais de uma posição de sujeito assumida, pois determinados enunciados são produzidos e não outros, ressoando determinados sentidos e não outros. Identificamos, em uma mesma Formação Discursiva Pedagógica, duas posições que rivalizam entre si. A posição sujeito de professor-luta em que reconhecemos efeitos de sentido de pertencimento por adesão, encantamento e esperança na qual ecoam vozes de professores que, ao longo da história do magistério público estadual no Rio Grande do Sul, têm insistido numa educação que se faça de modo militante, responsável e corajoso diante de tempos difíceis. Vozes estas que integram a memória do magistério público estadual gaúcho. E a de professor-queixa em que preponderam efeitos de sentido de receio, dificuldade e desprazer na qual ecoam vozes não apenas de trabalhadores/as da educação, mas também de gestores/as os/as quais, ao longo do tempo, tem promovido ações de que resultam dificuldades e medos os mais variados – elementos igualmente componentes da memória discursiva da docência no Rio Grande do Sul.

Dentre todos esses efeitos, o principal efeito de sentido, aqui, evidenciado é o de permanência na sala de aula, na escola, na docência, enfim, na carreira do magistério. A partir da análise discursiva produzida, percebemos que os enunciados subentendem um recado que os professores estão enviando. É como se eles dissessem que, para que este desejo de permanecer não enfraqueça, é necessário que se acredite na educação como caminho de possibilidades e oportunidades para a constituição de nossos estudantes como cidadãos críticos e reflexivos, respeitando a si e ao próximo. E, embora todos os problemas em que a educação esbarra e o desprazer que isso gera, os docentes não desistem, porque consideram gratificante o seu trabalho, sentem contentamento ao realizá-lo.

Sem ignorar o sentido gramatical das marcas linguísticas, a análise em curso trabalha com o linguístico no lugar onde ele é atravessado pelo histórico, portanto, trabalha com a discursividade, espessura linguístico-histórica. Para além dos sentidos gramaticais referidos antes, o analista de discurso se ocupa, também, dos sentidos ideológicos que a análise gramatical sozinha não possibilita perceber. Daí a necessidade de se colocar à escuta dos

enunciados e dos sujeitos (posições discursivo-enunciativas) que por eles transitam, que neles se confrontam. E daí a também necessidade de, num terceiro momento de análise, considerar *os processos discursivos* desde as relações instituídas entre formações discursivas e formações ideológicas que estão naquelas representadas. Portanto, feitos os comentários baseados em sentidos dicionarizados e relações sintáticas exploradas pela gramática, remetido o texto ao discurso e esclarecidas as relações deste com a FD, é necessário avançar na consideração do corpus discursivo a partir de uma perspectiva enunciativa que possibilite identificar, nas sequências discursivas, a sua tessitura ideológica – o que significa verificar como eles se articulam e como funcionam os sujeitos ao articulá-los. Consoante sublinham Elias et all (1996),

As FDs [...] regulam o que pode e deve ser dito, constituindo-se em um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”, a partir de formações ideológicas (FIs) específicas. Também perpassa este processo o gesto de interpretação que caracteriza a inscrição dos sujeitos em determinada posição ideológica e configura uma região particular no interdiscurso. Apropriamo-nos, aqui, de um princípio próprio da ideologia: não existe sentido sem interpretação. Contudo, a ideologia, através do processo de interpelação do sujeito, produz um efeito de dissimulação do real e a conseqüente ilusão da transparência da linguagem. (p. 124).

Dessa forma, encontradas posições de sujeito em confronto submetidas a uma mesma FD, a Formação Discursiva Pedagógica, com base no recorte analisado, tentaremos identificar a FI que foi o alicerce para o surgimento daquela FD haja vista que, por meio da FD, emergirá a FI que está naquela representada. Percebemos que as SDs consideradas na análise giram em torno de uma ideia principal que é a educação entendida como “caminho de transformação”, portanto, não uma educação no sentido de instrução ou ensino voltado para repetição ausente de qualquer exercício de crítica e de reflexão. O/A sujeito-educador/a parece ver na educação uma ponte para o crescimento pessoal, profissional e cidadão do/a aluno/a, tratando-a como fator de transformação. Uma educação que, talvez por essa razão, motiva o/a docente a permanecer em sua função. Conquanto tenha plena consciência da sua difícil situação social, política, econômica, como bem relata o sujeito na SD1 – “Embora existam dificuldades [...]”, o/a professor/a associa seu trabalho a prazer e felicidade quando declara: “[...] somos felizes e temos prazer com a nossa função”.

Nessa rede de filiação de sentidos e nas relações desenhadas pela ideologia, percebemos o compromisso desse dizer com determinada memória que, reiterando argumentos apresentados antes, associa educação à transformação e, por conseguinte, a docência vivida com objetivos concretos à permanência do trabalhador na educação. Dito de outro modo, uma memória que,

articulada à formação ideológica, condiciona o ser/estar do/a professor/a na escola à realização de um trabalho que faça sentido e, portanto, seja gerador de sensações boas como “prazer” e “felicidade”, amenizando, assim, embaraços decorrentes das dificuldades com as quais os/as docentes se defrontam.

Depreendemos de tais constatações que a posição-sujeito professor-luta é preponderante no caso da análise em curso aqui. Isso é importante que seja dito, porque implica a evidenciação da presença de uma formação ideológica educacional de pertencimento dos professores ao seu trabalho e ao seu grupo – o que, talvez, remeta à atualização de uma memória que tem, insistentemente, feito corresponder experiências e sensações desanimadoras à docência e ao trabalho na escola pública estadual. Memória, no entanto, que também está manifesta no discurso dos professores.

Nas marcas linguísticas, “acreditamos”, “somos”, “temos”, “felizes” e “prazer” ressoam sentidos de encantamento, contentamento, aposta e esperança que reviram memórias segundo as quais o professor da rede pública estadual está estagnado numa incontornável situação de mal-estar e degeneração da prática docente. No já-dito que propõe o mal-estar, destacando dificuldades e desprazer, irrompe aquilo que está para ser dito e que, nesse caso, produz uma mexida na rede de filiação de sentidos ao sugerir que o exercício docente pode conter elementos de felicidade e prazer se tomar para si um compromisso com a transformação, com atos transformadores.

O sujeito-professor, ao mesmo tempo em que se identifica no seu dizer, também se desidentifica, pois, quando transita de uma posição-sujeito para outra, entre o identificar-se e o desidentificar-se, se configura, se reconhece, sente que faz parte de algo exterior a ele/ela, mas que o constrói como educador/a. Assim, ao enunciar as SD1 e SD2, ressoam sentidos de permanência do professor associados à docência como compromisso, adesão e prazer, mas também sentidos de não permanência que escapam por “dificuldades” e indicam uma atitude de receio, talvez de inquietações e dúvidas. Tais deslizamentos, tais movências apontam para a constituição tensa de sentidos e sujeitos que se coaduna, sob certo aspecto, aos modos diferentes pelos quais o sujeito se relaciona com a ideologia. Consoante esclarece Pasinato (2014), o sujeito “[...] não tem controle sobre a interpelação e, por isso, não escolhe mudar de posição dentro de uma FD, apenas enuncia e, ao fazer isso, retoma no seu dizer uma memória de sentidos, ou seja, de algo que já foi dito e silenciado, mas que o sujeito retoma tendo a ilusão de que esse dizer partiu dele” (p. 56).

Se a FI educacional abrange a educação transformadora, devemos perceber que o não dito vai nos conduzir a uma educação que não transforma, que não possibilita aos atores do

processo educacional um caminho para mudar e melhorar, e sim um caminho para a desmotivação, má qualidade educacional, profissional, pouco ou nenhum investimento na educação. No entanto, é necessário reiterar a insistência, no dizer, de manifestações que permitem evidenciar uma posição-sujeito assumida, mais do que negada, de professor-luta que envolve adesão e aderência aos contextos educativos na integralidade de adversidades com que é desafiado. Realidade que justifica a permanência a partir de relações de pertencimento evidenciadas nas SDs analisadas.

Cabe lembrar, aqui, que Fiss (2016), em pesquisa na qual conversou com 36 professores de uma escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), também chama a atenção para o fato de que, conquanto eles relatem dificuldades em permanecer/estar em sala de aula e apontem a existência de impasses nas relações com os estudantes e suas culturas, seus modos de serem crianças, jovens, adultos, a permanência “[...] rompe sentidos de desistência ou acomodação do sujeito-professor que lança um contra olhar, isto é, um olhar contra o discurso da desistência e da acomodação na medida em que escapa, por suas palavras, a sua inquietude diante da condição do ser professor” (p. 113). Dito de outra forma, os docentes buscam identificar, nas relações constituídas nos espaços escolares, motivos para não se distanciar do magistério - o que permite especular que estratégias de permanência estejam se constituindo.

E estas estratégias tornam-se evidentes quando consideradas desde o sentido de permanência simbólica e material, pois é nesses modos de ser/estar que o docente se constrói e se confirma na sua decisão pela preservação de vínculo com o magistério em toda a sua complexidade. Dito de outro modo, o profissional da educação básica se confirma como tal no momento em que sai cedo da manhã de sua casa e ruma para a escola, enfrentando inúmeros problemas no decorrer do caminho e, ao chegar na sala de aula, se depara com uma sala abarrotada de sujeitos, por vezes, desinteressados, desmotivados e exigentes que possuem diferentes realidades sócioeconômicas; sem contar o fato de muitas vezes a instituição escolar não possuir biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, enfim, ferramentas que ajudam nas práticas de ensino, sendo o/a docente responsável por conseguir por meios próprios tais materiais.

Segundo nossa perspectiva, o sentido material de permanência está entrelaçado ao simbólico, pois é a partir daquele que a identidade docente vai se construindo, se desenvolvendo num movimento entre o encontro, desencontro e reencontro da prática docente, enquanto uma forma-sujeito que produz, reproduz e transforma sua prática – o que configura sua identidade, se constituindo, nesses movimentos, sentidos de pertencimento simbólico. Enfim, a SD2,

“Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com a nossa função”, permite-nos interpretar que ressoa, neste intradiscorso, um sentido de permanência material e simbólico, tendo em vista que as “dificuldades” podem ser tomadas em várias situações da docência que vão desde a falta de locomoção para o trabalho até o histórico descaso dos governantes brasileiros pela educação.

É importante insistir no fato de que, conquanto reconheçam as dificuldades, os professores dessa escola investigada parecem produzir uma contra resposta às políticas que não investem na melhoria real das condições de trabalho ou no empoderamento do docente pelo reconhecimento de sua competência e importância. As dificuldades, mesmo que referidas, não enfraquecem o desejo de docência dos trabalhadores dessa escola que se apoiam em sensações boas surpreendidas em seu fazer – o que reverbera nas SD1 e SD2.

A partir da aproximação que fizemos destas SD's, apresentamos, como hipótese, uma suspeita de que a permanência do professor pode ser compreendida a partir dos laços que ele constitui com colegas e alunos/as, laços que estão atravessados por afeto e compromisso epistemológico e social. Talvez se possa especular que a humana docência, assim como é compreendida por Miguel Arroyo (2013), possa ser o elemento que está fortalecendo o docente e garantindo sua aposta na educação. Humana docência que, sob a forma de um efeito de sentido, traz em seu bojo elementos vinculados tanto a dificuldades quanto a prazer e contentamento.

4.2.3 Que escola queremos?

Baseados na hipótese apresentada imediatamente antes, pensamos que o ser/estar docente se configura borrifado por um sentimento humano que se efetiva na experiência do afeto, da reciprocidade solidária, do relacionamento simétrico entre educador(a) e educando(a), enfim, na compreensão do desenvolvimento do ser humano desde a consideração amorosa do outro. Preocupação e compromisso com o humano precisa ser a principal peculiaridade da prática docente, do ofício de professor, dotado de emoção, empatia e uma vontade de transformar a educação, visando à aprendizagem que se faz por meio de uma relação recíproca entre educando/a e educador/a, priorizando o universo social, político, econômico e cultural do alunado e não um currículo conteudista, seletista, segmentário, enfim, uma organização escolar e uma abordagem pedagógica tradicional. Sobre isso, Paiva (2016) comenta que

Pensar os espaços educativos não se assemelha a pensar espaços educacionais. Este último diz respeito a espaços em que se estruturam sistemas educacionais, que

cumprem o dispositivo legal de oferta de níveis de ensino (e muitas vezes de suas modalidades, também). Os primeiros, espaços educativos, trabalham com a ideia de que educativos são todos os possíveis espaços do mundo em que sujeitos aprendem, se educam, nas inter-relações sociais e ambientais que travam, aprendendo sempre, formando-se, humanizando-se, mediados por múltiplos dispositivos, sujeitos, objetos. (p.114).

Ela ainda acrescenta que é este espaço educacional, a escola, que, reconhecido social e politicamente, possui a legitimidade para promover experiências de ensino e de aprendizagem, porém constatamos que esse espaço deve possuir mais do que apenas ensino de disciplinas, currículos fora da realidade da comunidade escolar, programas de planos de metas descontextualizados. Ele deve trabalhar com práticas que implicam o se tornar um ser humano. Conforme fala Arroyo (2013),

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola, um tempo tão difícil de segurar diante das pressões da sobrevivência. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos revitalizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania, não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidade e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma *humana docência*. (grifo nosso)(p. 53).

Assim, tomando como suporte o que diz Arroyo sobre a humana docência, consideramos algumas SD's, ainda da capacitação pedagógica continuada realizada em 21 de julho de 2015, para colocarmos à prova nossa hipótese de que os efeitos de sentido de permanência do/da professor/a estão inseridos num sentimento da docência humana ou "humana docência". Dito isto, as SD's que serão analisadas são dos Grupos 1, 3 e 5:

SD3 – “[...] que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas” (Grupo 1)

SD4 – “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]” (Grupo 3)

SD5 – “[...] é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o

conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social.” (Grupo 5)

As SD's escolhidas surgiram como respostas ao questionamento “*Que escola queremos?*”(Anexo II). Elas remetem a um sentido que reforça a permanência. Nelas ressoam sentimentos de uma prática docente que, embora deslize entre o efeito de sentido de adesão e de receio, reproduz e, ao mesmo tempo, transforma uma pertença na educação como elemento essencial à qualidade e valorização do profissional, capaz de provocar o/a aluno/a a um raciocínio mais crítico, reflexivo, político e, fundamentalmente, mais humano.

Nesse sentido, nos situaremos, ainda, a partir de um caminho de análise que evidencia, inicialmente, a *superfície linguística* desde a consideração do sentido estabilizado/dicionarizado bem como das relações sintáticas, partindo para o *objeto discursivo* já dessuperficializado, ou seja, esclarecendo que o sentido não está petrificado, mas que muda conforme as posições tomadas pelo sujeito; e, enfim, chegando ao *processo discursivo*. É importante lembrar, como dito antes, que esta análise corresponde a um processo de fases não-consecutivas, um movimento de ir-e-vir entre intradiscorso e interdiscorso, de batimento entre descrição e interpretação, sendo muito importantes para ela as CP que, desde a sua relação com a materialidade linguística, tornam possível o trabalho interpretativo com os discursos que estão sujeitados ao devir o qual se torna o espaço interpretativo, ideológico e histórico.

Seguindo as estratégias de Ernst-Pereira e Mutti (2011), o que nos causou estranhamento, em virtude do seu excessivo uso, foi o objeto simbólico “ser” que se encontra em todas as SD's, apresentando um significado de atribuição, qualidade e transformação (BIDERMAN, 1998). E, como a gramática de Celso Cunha (2017) aponta, o **verbo de ligação** serve para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal, funcionando como um elo entre o sujeito e o seu predicado. Eles podem expressar um estado permanente, transitório, mudança de estado, continuidade de estado e aparência de estado.

Na SD3, “[...] que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, o verbo está conjugado no modo subjuntivo. Ainda Segundo Celso Cunha (2017), isso significa que há anseio, desejo, vontade de quem fala, atribuindo a este objeto simbólico um sentido que se encontra no predicado. Em outras palavras, utilizando o verbo “ser”, tomamos como significado uma mudança de estado, uma melhora na valorização, uma vontade de “mais valorização” que está ligada, por sua vez, a um desejo de maior autonomia e credibilidade de tal modo que os/as docentes possam “criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, contribuindo, assim, com a busca, e a conquista, de também maior

qualidade da educação na escola.

Já na SD4, “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]”, o verbo “ser” é o principal e está auxiliado pelo verbo “poder”, de acordo com Celso Cunha (2017), agregando um valor de aparência de estado. Nesse caso, trata-se da escola e do desejo de que ela seja mais parecida com uma família, possuindo todas as características que, segundo os professores do Grupo 3, esta deve ter: uma família deve ser unida, segura, aconchegante, devemos nos sentir muito felizes nela.

E, por fim, na SD5, “[...] é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social”, o significado do verbo “ser” no enunciado “é necessário humanizar o conteúdo [...]” está revestido de um sentido de mudança de estado, de tornar a ser, de modificação, de transformação. Nesse caso, envolve transformar uma escola conteudista, que assume como preocupação preponderante os conteúdos escolares, em uma escola mais humana, que toma para si o compromisso de articulação entre conteúdos escolares e conteúdos de vida. E, nos enunciados “[...] **ser** afetivo, **ser** honesto [...]”, temos um sentido de estado permanente, atribuído à escola ou aos/às agentes que a formam. Dessa forma, a instituição educacional corresponde ao elemento formador de um cidadão que precisa encontrar, em seu lugar de desenvolvimento, de constituição, um espaço para onde possa olhar com sentimento de união, familiar, um local em que haja sentidos de felicidade.

Analisada a *superfície linguística*, ou seja, o objeto simbólico que se mostrou “estranho” aos nossos olhos de analista de discurso e que sempre é afetado pelo esquecimento referencial e ideológico, é necessário nos encaminharmos para o processo de dessuperficialização. O *objeto discursivo*, correlacionado com a *superfície linguística*, vai demonstrar a ilusão da materialidade linguística, da literalidade do dizer. A ilusão de que, neste caso, a palavra possui somente os sentidos aqui verificados, seguindo a estabilidade do dicionário e da gramática. Ilusão de que nos lembra Pêcheux (2009) ao se referir ao mascaramento de uma palavra ou enunciado, ou seja, ao fato de que estes “queiram dizer realmente o que dizem”, sob a ilusão da transparência da linguagem, aquilo que ele chamou de “*o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados*” (p. 146)(grifo do autor).

Ao observar as SD’s dos grupos, inferimos que há uma memória discursiva que clama um sentido de afetividade manifesto em todas as materialidades discursivas em análise. De modo mais claro, estamos dizendo que os/as professor/as, ao se sentirem parte integrante da organização escolar, apostam numa visão curricular que vá além de uma educação bancária cuja prática se baseia num ensino unilateral em que o/a aluno/a é comparado/a a uma conta de

banco na qual são feitos depósitos sistemáticos. Se olharmos atentamente, perceberemos um efeito parafrástico: as SD's são diferentes e foram escolhidas por sujeitos diferentes, mas compartilham “o mesmo sentido”. Pêcheux (2009) nos alerta para isso quando se refere à construção do sentido. De acordo com ele,

De modo correlato, se se admite que as *mesmas* (grifo do autor) palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que as palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* (grifo do autor) podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido” o que [...] representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. (p.148)

A esse respeito, convém lembrar, ainda, considerações feitas pelo autor em **Semântica e Discurso**, quando nos remete a duas noções fundamentais na sua construção de uma teoria material do discurso, sendo elas: a língua como “base linguística”, como um sistema, um conjunto estrutural fonológico, morfológico e sintático com “relativa autonomia”, mas regida pelas leis internas; e a língua como “processos discursivo-ideológicos”, isto é, um conjunto de regras discursivas, determinando a existência dos objetos, conceitos, modalidades enunciativas e estratégias discursivas.

Assim, como sentido que surge, a partir de saberes e práticas compartilhadas, de uma rede de filiação em que os sujeitos estão inscritos, rede a qual eles constituem e de que são constituídos, evidenciamos no objeto simbólico “ser”, em suas aparições, um anseio por respeito, por mais valorização na/para docência. Mas também, esse mesmo verbo ser surge com um sentido de que a docência deve passar por uma mudança pedagógica que vise à valorização de educar com um sentido de afetividade, um sentido não somente financeiro, mas, principalmente, de relação que encontre na humana docência uma aposta e um compromisso que implica olhar para o/a educando/a como um sujeito em processo de se tornar humano, de se “genteficar”, de ver na escola um espaço constituído por pessoas unidas em torno de afetos e objetivos comuns, e a oportunidade de adquirir conhecimento cultural, social, político, ético e cidadão como gesto transformador das relações que estabelece. Também constatamos que o sentido de pertencimento do/da docente está intrinsecamente relacionado à relação de troca e experiências com os seus colegas e com o alunado.

Nesta ótica, consideramos que os/as sujeitos-educadores/as estão filiados a um saber e uma prática docente inseridos em uma formação social brasileira que, apesar de organizada a partir de um modelo hierárquico que investe na divisão de classes, de saberes e de poderes, eles não temem transgredir. Filiados à Formação Discursiva Pedagógica desde uma posição-sujeito professor-luta, surpreendemos, em SD3, SD4 e SD5, sentidos que indicam modos e finalidades

da luta a ressoarem não somente em “ser”, “sejamos” e “é”, mas também em outros itens lexicais que fazem parte dessa trama – “criar”, “trocar”, “experimental”, “sentir felizes”, “humanizar”, sendo designados por nós como efeito de sentido de docência humana. Parafraseando Tomé (2011), podemos dizer que o sujeito-professor, a partir dessa posição de professor-luta, se filia ao discurso pedagógico e se submete a ele, se filia/é filiado aos sentidos que constitui/é constituído, significando seu dizer desde essa posição. Seria dizer que o sujeito-professor se filia a sentidos que derivam de discursos sociais os quais abrigam certas memórias sobre a docência, mas, ao mesmo tempo que se sujeita a elas, provoca uma mexida nas mesmas.

Orientados pelos enunciados, percebemos que os sujeitos-professores, identificados com a posição-sujeito professor-luta, ao produzi-los, remetem a um sentido de escola que visa ensinar e aprender com a relação humana, relação que Arroyo chama de humana docência. Considerando uma questão histórica que envolve o magistério, afetada pela memória discursiva acerca dos docentes segundo a qual suas práticas e seus ensinamentos eram vistos como simples vocação, fruto da facilidade de lidar com crianças, enfim, um magistério que não precisava de muito estudo, formação e qualificação, magistério que tem como representação histórico-social ainda bastante presente a feminização do trabalho e o vínculo com a maternidade, o enunciador assume a posição-sujeito professor-luta e, ao fazê-lo, rompe com tal memória, atualizando-a. De certa forma, agrega sentidos outros às memórias discursivas da docência que acolhem novos sentimentos relativamente à prática docente e à própria constituição da identidade profissional do/a educador/a. Expressões como “tempo de criar, trocar e experimentar” (SD3), “sentir felizes” (SD4), “humanizar o conteúdo” e “conhecimento corresponda a instrumento de transformação social” (SD5) remetem a um reviramento da rede de sentidos, de memórias discursivas, propondo o magistério não como resultado de competência inata ou de inspiração, mas como trabalho rigoroso a ser realizado por um/a professor/a protagonista e comprometido/a com atividades que extrapolam o cuidado maternal dos/as aluno/as ou a transmissão de conteúdos sem propósitos sociais maiores.

Paulo Freire (1967) foi (e ainda é) um dos educadores que produziu e transformou a prática docente, preocupando-se com uma educação libertadora e uma pedagogia democrática na qual os sujeitos, homens e mulheres, ao ensinarem e aprenderam a cultura, a política, a ética etc., pudessem contribuir para uma sociedade menos desigual e seletista, para uma formação humana mais crítica, se posicionando com autoridade e conhecimento diante de determinada ideologia. Para ele, a educação deve estar vinculada com a política, pois a “educação é um ato político”, ela é um instrumento educativo de igualdade social e, segundo tal pensamento, os/as alunos/as precisam ter consciência de seu lugar na sociedade, o lugar de oprimido/a, e a

educação teria um papel fundamental de libertar o/a sujeito de sua opressão e revelar seu local de oprimido/a. Os sentidos de genteficação das relações pedagógicas, de quebra das hierarquias nos espaços escolares, de problematização da docilização do outro, de empoderamento, de luta por justiça, de educação como revolução ressoam nas concepções defendidas por Paulo Freire e, assumidos pela enunciação desde sua posição-sujeito professor-luta, apontam para a mobilização da memória da docência desde um movimento de estabilização-desestabilização de sentidos representado pela “[...] participação dos sujeitos que produzem sentidos historicamente na apropriação dos saberes que retomam do campo estabilizado” (MUTTI, 2011, p. 821).

Construindo, a partir desta nova visão, a prática docente, e conseqüentemente sua identidade profissional, os/as próprios/as professores/as em suas experiências e práticas passam a abordar um ensino mais local, isto é, começam a enxergar a realidade sociocultural do alunado. Claro que estas abordagens não alcançam todas as escolas, é um trabalho difícil. Levará ainda alguns anos para que os/as professores/as olhem para seu público, não como sujeitos-alunos/as passivos/as para os quais o conhecimento é transmitido sem nenhuma reflexão-crítica, mas como um(a) sujeito-aluno/a ativo/a que age sobre o conhecimento, produzindo sentido a partir dele/a.

A valorização cultural, financeira, de formação do/da professor/a, a constituição de sua identidade, o bem-estar docente, seu papel e sua função social estão todos relacionados à permanência do/da docente. Todavia, as dificuldades com que o/a professora se depara na sua vida docente: a diversidade social e cultural dos alunos/das alunas dentro de sala de aula, a indisciplina e falta de respeito, a desvalorização salarial, as condições precárias da escola, o abandono da educação pelos governos, os problemas de saúde em virtude de uma sala lotada, de excessivas burocracias, enfim, tais dificuldades também são modos de permanecer.

De certa forma, os Grupos 1,3 e 5, ao se pronunciarem da forma como o fizeram, parecem estar chamando a atenção para a necessidade de lutar por um sentido de ensino que privilegie a humana docência, apresentando às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos não conhecimentos abstratos, mas conhecimentos concretos, isto é, saberes, práticas e experiências que se inserem por suas realidades e com estas se conectem. Nesse sentido, Arroyo (2013) menciona que a educação como um movimento social, como uma educação mais humana, traz consigo “[...] o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos” (p. 53).

Ao trabalharmos com AD, constatamos que ao mesmo tempo que há um sentido no dito,

há também um outro no não-dito. No momento em que os sujeitos-professores produzem seus enunciados, carregados de uma memória discursiva feita de algo que foi dito antes e em outro lugar, se manifesta também o que não foi dito, mas que, igualmente, ressoa. Neste caso, assim como evidenciamos sentidos de docência humana ligados à Formação Discursiva Pedagógica, sentidos de uma prática docente que compreende o/a discente como um ser em pleno desenvolvimento, na própria SD em análise, surpreendemos, como não-dito, sentidos associados a práticas e princípios conteudistas, pois, ao olharmos a história do magistério, constataremos que, em sua prática docente, era incentivada uma forma de ensino com pouca ou nenhuma relação de afeto entre os/as agentes envolvidos.

O efeito de sentido conteudista, que surge no espaço do não-dito, do silêncio que significa, para nós, está associado a uma prática educacional na qual a educação é vista como um objeto de ensino e instrução sem reflexão, comprometida apenas com a criação de operários para o mercado de trabalho, ou seja, a educação passa a ser apenas transmissão dos padrões, normas e modelos das classes dominantes, e os conteúdos da escola são separados da realidade social dos/as alunos/as, sendo impostos como verdade absoluta num contexto em que somente o/a docente tem razão, baseando-se na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva. A filiação a tais sentidos se agrega às práticas ideológicas dominantes, dividindo o alunado em sujeitos que merecem uma educação privilegiada, com acesso ampliado à informação, aos bens culturais e sociais; e sujeitos que não a merecem, que não têm acesso a esta informação e a estes bens, esquecendo que este/a sujeito-aluno/a, mais do que uma “conta bancária”, é um ser humano em desenvolvimento, construindo-se na/pela relação com o outro nos espaços escolares e não-escolares.

Diante da prática ideológica dominante, Arroyo (2013) considera que os docentes podem se ver preparados, dominando e transmitindo conteúdos bem organizados e planejados à aula, inter e transdisciplinar e em qualquer ano de ensino, e independente da idade, alimentando, assim, uma imagem neutra, sem paixão, amor ou ódio, enfim, sem emoção e motivação, não direcionando ao fundamental que é humanizar o corpo discente.

Ao trazer esta visão, a AD identifica os efeitos de sentido de permanência docente nessa tensão entre dito e não-dito inscrito na memória discursiva, constituída pelos esquecimentos referencial e ideológico, pois, como diz Pêcheux (2010), “[...] é preciso não perder de vista que o recalque que caracteriza o 'esquecimento nº 1' regula, afinal de contas, a relação entre o dito e não dito no 'esquecimento nº 2', onde se estrutura a sequência discursiva” (p. 178).

Anulando, então, as ilusões nº 1 e nº 2, rompendo com a estabilidade do sentido e percebendo posições de sujeito em conflito relacionadas a saberes com que os/as sujeitos-

educadores/as se identificam e desidentificam tomados/as através do seu deslizamento de uma posição para outra, mas sempre submetidos à mesma Formação Discursiva que é a materialidade de uma FI, chegamos ao **processo discursivo** que trabalha na zona da ilusão ideológica. Em outras palavras, partindo das condições de produção aqui efetivadas, chegaremos aos domínios das práticas ideológicas em que os/as professores/as estão inseridos. Sendo assim, consideramos que a FDP (Formação Discursiva Pedagógica) faz parte de uma FI Educacional. Parafraseando Pêcheux (2009), as posições sustentadas pelos professores mudam o sentido dos enunciados que estes produzem; o que quer dizer que o objeto simbólico adota seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas*.

Desvendadas, então, segundo nossa perspectiva, as diferentes posições ideológicas que os/as sujeitos-educadores/as assumem nas contingências, observamos que os efeitos de sentidos produzidos nesta FDP apontam para uma FI que denominamos como Educacional, como já dito acima. Ao considerar o corpus discursivo, verificamos que o discurso nos possibilita reconhecer, na materialidades discursivas, a sua tessitura ideológica, isto é, como os dizeres dessas posições-sujeitos ideológicas se articulam conforme suas filiações e como o assujeitamento desses indivíduos funciona ao se articular.

A partir dessas práticas ideológicas, percebemos que os efeitos de sentido associados à permanência estão relacionados com o/a sujeito-educador/a e com a história da (sua) docência. Tudo isso, atravessado por uma memória discursiva que se configura no batimento do repetível e do novo. As posições ideológicas que estes docentes assumem no seu dizer, ao enunciarem que desejam ter “[...] mais tempo para criar, trocar e experimentar vivências e práticas” com os/as alunos/as e seus/suas colegas docentes, que é preciso olhar a escola como “[...] uma segunda família, um segundo lar, que possamos ser unidos e onde possamos nos sentir felizes” e que “[...] é necessário humanizar o conteúdo, ser afetivo e ser honesto [...]”, são processos ideológicos, na base linguística, que produzem efeitos de sentidos de uma relação mais humana entre os agentes envolvidos no ato de educar. Efeitos que ressoam, como dito antes, nas expressões “tempo para criar, trocar e experimentar”, “ser unidos”, “sentir felizes”, “humanizar o conteúdo”, “ser afetivo e ser honesto”.

Há um interdiscurso que atravessa esses intradiscursos, visando mostrar um compromisso destes/as professores/as com a educação transformadora. Uma educação que seja ferramenta contra a alienação, enfim, uma educação que intervenha no mundo contra os domínios da ideologia dominante que tem como eficácia educacional um mascaramento da divisão, da segregação, da seleção de quem pode e quem não pode possuir uma vida social,

econômica, profissional digna.

Indursky (2003) lembra que “[...] os saberes pré-existem ao discurso de um sujeito: a existência desses saberes é vertical e sua sede é a Formação Discursiva e, antes dela, o interdiscurso” (p. 103). Depreendemos disso que, considerada a análise feita, os/as professores/as recorrem ao interdiscurso que revela uma rede de memórias a respeito das práticas docentes presentes ou passadas num tempo que percorre desde a criação do magistério até os dias atuais, inscrevendo seu discurso na repetibilidade. Do mesmo modo, ressoa em seus dizeres o fato, contemporâneo a nós, de que as várias formas de educar e suas diferentes perspectivas pedagógicas hoje estão em conflito.

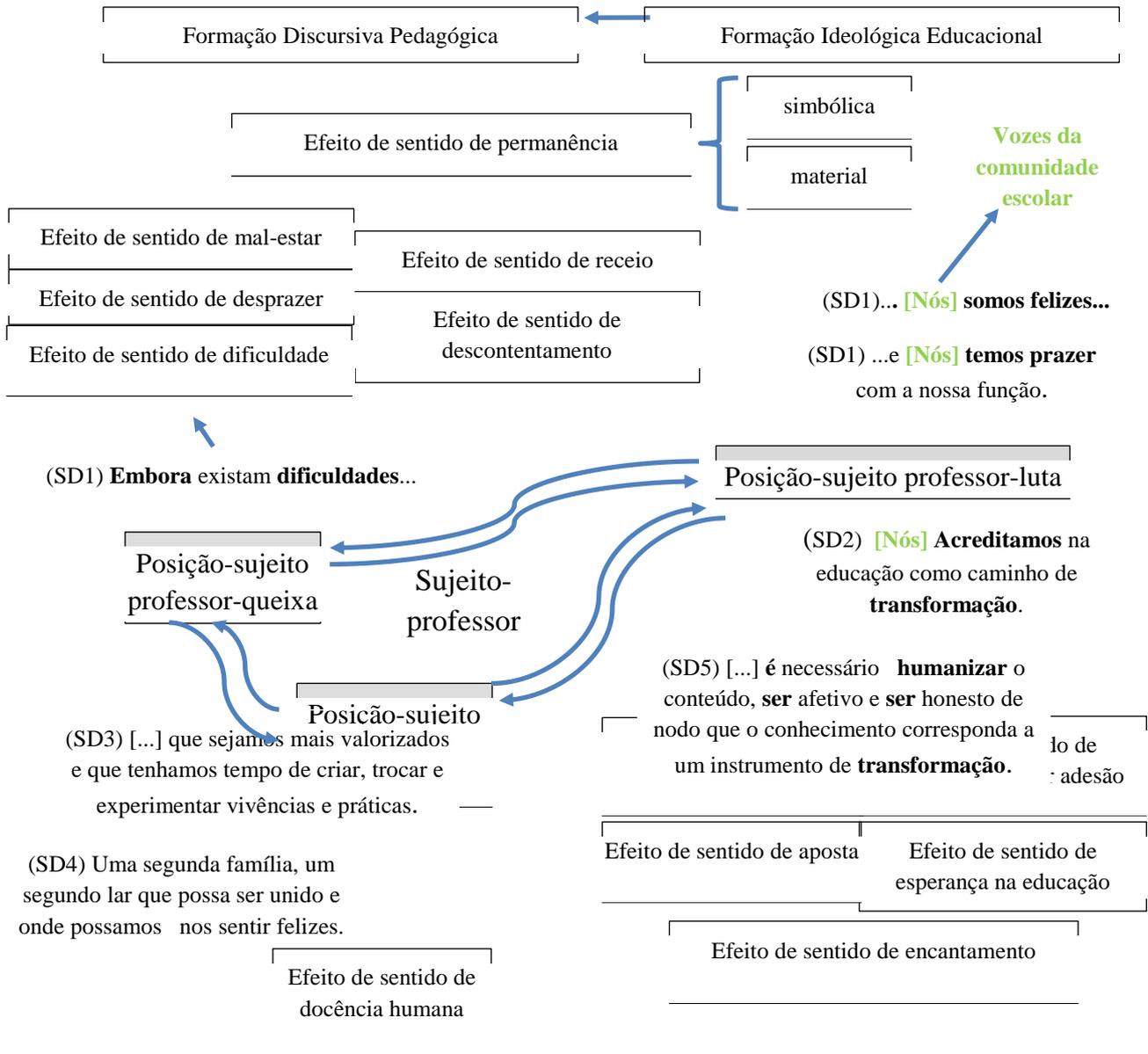
Sob a ótica da AD, a tensão entre estas práticas está coadunada com processos ideológicos que estão a todo tempo se contradizendo, pois, ainda que todos os enunciados (SD1, SD2, SD3, SD4 e SD5) constituam uma mesma rede de formulações que se inscreve em uma mesma Formação Discursiva – a FDP, os sentidos são instáveis e os sujeitos deslizam de uma posição para outra. Posições que, às vezes, estabelecem relação de conflito entre si. Os/As docentes, que reproduzem/transformam diferentes pedagogias, estão inseridos cada um em uma prática, um saber, um ritual que é ordenado, organizado, controlado pela ideologia a qual se assujeita, pois não há como fugir dela. De modo mais claro, a rede de formulações e de efeitos de sentidos aponta para um acontecimento histórico que faz parte do campo do desejo dos docentes, mas ainda não aconteceu em sua radicalidade. Um acontecimento histórico que não está vinculado à desescolarização da sociedade, mas ao abandono de concepções e princípios sustentados por um paradigma epistemológico e social que tem feito da escola uma promotora, principalmente, de educação bancária da qual afetos são apartados dos sujeitos e dos saberes. Um acontecimento histórico que, antecipado na *escola que queremos*, talvez reclame sentidos outros, sentidos ainda não ditos ou ditos em parte, ditos e encobertos por certa quietude do dizer, por certo silêncio do dizer que significa. De certa forma, os enunciadores, ao deslizarem de uma posição-sujeito para outra, retomam o estabilizado e o atualizam, se inscrevendo no repetível histórico a partir do dito, do não-dito, do já-dito.

Ao enunciarem, sobre seus motivos de permanência na docência, que “Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com nossa função” e “Acreditamos na educação como caminho de transformação”, ao enunciarem, quando indagados sobre a escola desejada, “[...] que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]”, “[...] é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social”,

em seus dizeres ressoaram efeitos de sentidos de receio, descontentamento, dificuldade, desprazer e queixa os quais rivalizaram com efeitos de sentidos de pertencimento por adesão, encantamento, esperança e aposta na educação, contentamento e docência humana. Como destacamos antes, tais movências de sentidos indicam que o sentido não está engessado assim como permitiram reconhecer um sujeito que assume posições diferentes – professor-luta, professor-queixa e professor-esperança, se constituindo no movimento, mas inscrito numa mesma Formação Discursiva Pedagógica que manifesta Formação Ideológica Educacional. Se considerarmos os movimentos de sujeito e sentidos no discurso, poderemos representá-los

como está feito na **Figura 3**:

Figura 3 – Movências de sujeitos e sentidos



Segundo nossa percepção, ao se inscreverem, por identificação, na FDP, alguns discursos são permitidos; outros, não. Mas isso não significa que não se façam presentes, pela ausência, no silêncio que significa e a partir do qual o sujeito significa o seu dizer e se significa. Ao reverberarem sentidos de docência humana com os quais se ligam outros tantos sentidos que falam sobre uma escola que faça sentido porque integrada à vida dos sujeitos que, então, passam a vivê-la com desejo de saber, no não-dito, que também ressoa, surpreendemos efeitos de sentidos que apontam para uma prática ideológica e elitista que não está a serviço das classes sociais menos privilegiadas, ela serve apenas aos interesses de uma minoria em detrimento da

maioria; e ainda aos domínios de uma ideologia dominante que contribui para a desigualdade da sociedade. Em nosso caso, uma desigualdade educacional que prioriza o/a aluno/a que tem boa estrutura financeira, boa estrutura familiar, acesso fácil aos bens culturais, boas escolas; e, com isso, fazeres pedagógicos que ajudam na manutenção desta minoria no poder, ou melhor, na gestão dos aparelhos ideológicos e repressores do Estado (ALTHUSSER, 1999). Os AIE são sistemas complexos que compreendem diversas esferas de dominação e alienação, tais como: a religião, a imprensa, a família, a política, bem como a escola que se propaga nas instituições privadas, nas públicas, nas Leis, nos PCN's, nas diretrizes, nos currículos, enfim, em toda a esfera que auxilia na prática de uma ou outra forma de ensinar.

É, então, no devir que compreendemos que a luta contra a ideologia dominante é mostrada. Na reunião dos/as professores/as da escola pública estadual, no que eles disseram e não disseram, construímos as análises teórico-metodológicas, quebrando os sentidos cristalizados nas marcas linguísticas “que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, “uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes”, “é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social”. O sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente, inscreve-se numa Formação Discursiva, inscreve seu dizer num repetível histórico. Este repetível nos faz interpretar que os/as educadores/as criam e praticam estratégias para continuar na docência, nesta profissão que, segundo sua história, passa por enormes mudanças que se confrontam, experimenta conflitos e lutas a fim de derrubar os efeitos de sentidos enraizados na memória social segundo os quais, para ser docente, basta saber lidar com crianças, gostar delas, ser babá, ou mesmo, que ser professor/a é a única forma mais acessível de sair da vida miserável da população brasileira. Em outras palavras, seria dizer que o sujeito não apenas inscreve seu dizer num repetível histórico, mas, ao retomar as formulações, as devolve, atualizadas, para este repetível, provocando mexidas na memória discursiva que podem apontar para o que ainda está por ser inventado na educação, para uma história da docência e da permanência que está a reclamar sentidos outros.

5. EM CONCLUSÃO

O trabalho aqui apresentado partiu de uma demanda que procurou respostas acerca das seguintes questões de pesquisa: *Por que os docentes continuam exercendo essa profissão? Que sentidos de permanência, ou não, são percebidos nos enunciados destes profissionais? O que leva estes docentes a quererem permanecer nas instituições de ensino, especificamente, dentro da sala de aula? De que modo(s) os docentes permanecem na escola?* Então, por meio destas indagações, nossa pesquisa se direcionou para evidenciar, na materialidade discursiva, efeitos de sentidos mobilizados. O corpus consistiu de pronunciamentos de professores que trabalham em escola da rede pública estadual localizada na zona sul de Porto Alegre. Tais dizeres surgiram em uma situação que envolvia capacitação pedagógica proposta aos docentes e funcionários da escola em julho de 2015. Neste corpus discursivo, tentamos encontrar elementos por meio dos quais fosse possível refletir a respeito de respostas às perguntas feitas sobre estratégias, modos e motivos de permanência no magistério, mas, mais do que isso, intentamos apresentar perspectivas outras relativamente a esta mesma permanência com o fim de ressignificar a educação, focalizando numa hipótese de que esta pode ser um instrumento de revolução e luta no combate a uma sociedade que nos separa, nos categoriza, nos seleciona, nos divide e nos ameaça enquanto seres humanos.

De uma maneira geral, assumimos como finalidade principal evidenciar os efeitos de sentidos da permanência docente na escola pública que nos permitiu, junto com a universidade, através do projeto coordenado pela Profa Dra Dóris Fiss, realizar uma pesquisa que visa encontrar, nas práticas, nas experiências, nos rituais, no cotidiano e nas interações dos agentes da instituição escolar, vestígios de permanência. Com tal intenção, nos debruçamos sobre materialidades discursivas de modo a apresentar elementos que nos permitiram, durante o período de desenvolvimento desta investigação (e continuam permitindo para além de um tal recorte temporal), ajudar na compreensão e na percepção das escolhas tomadas e dos caminhos seguidos pelos docentes colaboradores com vistas a contribuir para uma educação escolar melhor.

Sobre nossa análise, foi interessante observar os dizeres e o silêncio que ressoa nos dizeres dos/as professores/as que participaram da reunião. Conseguimos verificar que, embora com as inúmeras dificuldades apresentadas no cenário brasileiro acerca do ser/estar docente (desvalorização profissional e financeira, desprestígio da carreira e falta de credibilidade dos responsáveis dos/as alunos/as, enormes problemas estruturais das escolas, Brasil afora, salas extremamente lotadas, indisciplina dos/das discentes, problemas de saúde do/da docente

aumentando cada vez mais em virtude destes mesmas dificuldades), mesmo assim, com todos esses componentes geradores de mal-estar docente, este mesmo profissional, ainda, permanece (quer permanecer) na educação, na escola, na sala de aula.

No corpus discursivo, produzido a partir de capacitação pedagógica ocorrida na escola, podemos perceber que os/as professores, nos seus enunciados, compartilham da necessidade de olhar a escola como um lugar de sociabilidade, de trocas de culturas, de ensino, de aprendizagem, de educação. Um lugar que priorize uma educação mais humana ao invés de uma educação seletista. Um lugar que pertença a sujeitos que se sintam bem, que se sintam em casa, como se fizessem parte de uma grande família, bem como nos mostra o enunciado de um dos grupos de professores quando caracterizam a escola que desejam inventar: uma escola que seja “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]”.

Nesta perspectiva, a posição-sujeito assumida pelos docentes - luta, queixa, esperança - pertence a um processo de identificação/subjetivação de docência, num acontecimento específico, sob as amarras das ilusões de que o que o/a educador/a diz produz somente um sentido e que este sentido origina-se nele/a. Porém, é neste lugar da contingência, do devir que estes sentidos em que sempre há um já-dito, um já-lá, são quebrados, desestabilizados, pois, ao serem enunciados, inscrevem na memória discursiva o novo, ou seja, os efeitos de sentidos aqui evidenciados provocam reviramentos na memória, sua atualização.

Os efeitos de sentidos vinculam-se a saberes com que o/a educador/a se identifica, inscrevendo-se na FD Pedagógica. Todavia, o/a próprio/a docente rompe com certos saberes, ocorrendo, assim, sua desidentificação, sem, no entanto, que se produza uma rachadura em relação à FDP. Nessa tensão, constitui movimentos de deslize de uma posição-sujeito para outra: posição de sujeito-professor-queixa, produzindo efeitos de sentidos de receio, de anseio, de mal-estar, descontentamento, posição de sujeito-professor-luta, ressoando efeito de sentidos de encantamento, de adesão e de pertencimento à educação; e posição de sujeito-professor-esperança.

Constatamos o conflito presente e constante da posição do sujeito-professor entre a queixa, a luta e a esperança nos seus dizeres, o que é confirmado nos próprios estudos realizados (TARDIF, 2012, 2014; NÓVOA, 1995, 1998, 2014; FREIRE, 1996; FISS, 1998, 2003a, 2003b, 2016) acerca do sujeito-professor no que tange à sua formação. Os dizeres docentes e os autores estudados permitem identificar uma tensão entre a teoria e a prática que vem acompanhada de certo medo manifesto pelo educador de enfrentar a realidade da sala de aula. Em sua prática

docente, ele se depara com dificuldades de abordar teorias, às vezes ultrapassadas, num contexto atual, onde a diversidade cultural, étnica, social é tão evidente nas instituições públicas. Especializações/Formações ocorrem, mas diante de um público que se torna cada vez mais complexo e o qual nem sempre os agentes formadores conseguem compreender. A identidade docente está sempre a se constituir no ser/estar professor/a a partir de desafios novos. Enfim, as temáticas que tomam o/a professor/a como foco mostram as tensões que eles/as vivem no sua jornada docente.

Podemos, a partir destas verificações, concluir que o sentido de pertencimento do/a educador/a está atrelado, sobretudo, ao efeito de sentido da humana docência relacionado ao compromisso de trabalhar a educação de uma forma mais humana que vise a criança, o adolescente, o jovem como um ser em pleno desenvolvimento capaz de aprender, apreender, compreender, perceber o mundo à sua volta e agir sobre/nele com um sentimento humanitário, recíproco, empático, afetivo, horizontal, a fim de transformar a educação segregadora, seletista, conteudista, e mesmo preconceituosa que faz parte da ideologia dominante.

A condição de produção discursiva docente é o lugar que, segundo Pêcheux, abriga a história, a história do magistério, isso quer dizer que o acontecimento dos fatos do dia a dia, do cotidiano da carreira docente é o lugar de produção de sentidos da identidade docente. É no acaso da relação entre os sujeitos-professores/as que a história se constitui e que os/as constitui. Somos "obrigados", de modo inconsciente, a vendar os olhos, para não enxergar a história. Esta história que não pode sobreviver apenas dos grandes acontecimentos, dos fatos visíveis, os que aparecem a partir dos interesses da ideologia dominante.

A história, como acontecimento situado, específico, surge na luta de classes, na luta dos dominados contra os dominantes, na segregação, na exploração econômica, na desigualdade étnica, cultural e social. Nesse sentido, a história do/a professor/a surge na luta entre práticas pedagógicas divergentes, entre teoria e prática, entre professor/a passivo/a e professor/a ativo, entre uma educação crítico-reflexiva e uma educação neutra, entre uma visão vertical e uma visão horizontal do/a professor/a com o/a aluno/a.

Sob tal perspectiva, evidenciar as práticas discursivas do docente, desde a realidade do chão da escola hoje, não apenas justifica a pesquisa aqui apresentada, mas aponta para sua relevância e para uma projeção deste trabalho, tendo em vista a necessidade de escutar o que

os/as docentes têm a dizer, buscando perceber e compreender relações outras constituídas por eles/neles em seu sentimento de pertencer a um “lar”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Sobre a Reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 97-119.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 17-36.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. São Paulo: Ática, 1998.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. revista. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico] : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 48. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série textos básicos ; n. 119). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-2>

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BUENO, Belmira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003.

CASSETARI, Nathalia et al. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educ.Soc.** Campinas, v.35, nº 128, p. 629-996, jul-set, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. O conceito de formação discursiva. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EduFSCar, 2014. p. 69-96.

CUNHA, António C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos,

2015.

ELIAS, Carime Rossi et al.. Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. **Col. Programa de Pós-Grad. Educ.** Porto Alegre, v. 4, n 10, p. 122-131, jan./fev. 1997.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: a lugar do sujeito na trama do discurso. **Revista Organon**, Porto Alegre, nº 48, jan/jun, 2010, p. 17-34. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 07 de março de 2016.

_____. O caráter singular da língua na análise de discurso. **Revista Organon – Discurso, língua e memória.** Instituto de Letras. UFRGS, V 17, nº 35, 2003, p 189-200.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso: uma relação de não se acabar.** São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11896/7318>. Acesso em: 07 de março de 2016.

FISS, Dóris M. L. Identidades e processos: uma questão em aberto. In: CORBELLINI, Dárnis (org.). **As mudanças no mundo do trabalho.** São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2003b. p. 153-175.

_____. O ser/estar professor na escola: permanência e negociações. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva.** 1º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 119-141.

_____. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). 228 f.

_____. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003a. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado). 288 f.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; XAVIER, Fernando. Identidades docentes e educação básica – as vozes dos professores. **Perspectiva**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 35, n. 2, abr./jun. 2017.

FONTANA, Monica G. Zoppi. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. **Conexão Letras – Estudos linguísticos e literários e suas interfaces com a filosofia marxista.** Programa de

Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, vol. 9, n. 12, 2014, p. 23-35.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 35-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADET, Françoise e PECHEUX, Michel. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Análise do Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

GODOY, Ana de. **A loucura como constructo discursivo e sintoma social: uma análise do funcionamento da ideologia e do inconsciente na consituição do sujeito**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Instituto de Letra, Program de Pós-graduação em Letras. Tese (doutorado). 330f.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 13-38.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Revista Organon**, Porto Alegre, nº 48, jan/jun, 2010, p. 35-54. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em: 07 de março de 2016.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEÃO, Mario Dolvidio Duarte; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Ensino médio EJA: escola, currículo, juventude. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, UNISALLE, v.19 n. 2, jul./dez. 2014, p.25-48. Disponível em: <http://revistas.unisalle.edu.br/index.php/educação/article/view/1708/1223>.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). Trad. de Lucy Magalhães. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petropolis, RJ; Vozes, 2014; p. 54-66.

LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de uma construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 83-98.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em**

educação. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jeferson V. ;FISS, Dóris M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamentos e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 22(61), 2014. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. - Campinas: Pontes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 21-27.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

_____. (org.) . **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora, 1995.

_____. . Os professores e o “novo” espaço público da educação. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). Trad. de Lucy Magalhães. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed.. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014. p. 217-233.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2015.

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

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

PASINATTO, Rubiamara. **O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do sujeito excluído pelo urbano**. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 2014. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em Letras. Dissertação (mestrado).

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel**

Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 159-250.

PEREIRA, Aracy Ernst. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.

PEREIRA, Gilson R.M. **Servidão ambígua: valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Ensaio Transversais)

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **ZETETIKÉ – Cempem**, Faculdade de Educação, Unicamp, v.11, n. 20, Jul/Dez 2003.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73-82.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo modelado pelos professores. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 165-199.

_____. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 149-195.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.

SCHONS, Carme Regina. Formações discursivas: Foucault, Pêcheux, Courtine. In: SCHONS, Carme Regina. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Passo Fundo: UPF, 2000. p. 62-65.

SOARES, Graciela; VASCONCELOS, Daniela Pinto. Fazer(-se) docente: processo, experiência e alteridade. **Revista Eventos Pedagógicos – Formação de professores e desafios da escola no século XXI**. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado do Mato Grosso/Unemat, vol. 7, n. 2 (19 ed.), jun./jul. 2016, p. 798-

821.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, Claude (oras.). Trad. De Lucy Magalhães. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 116-133.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

_____. Reconfigurando a noção de Formação Discursiva: deslocamentos produzidos a partir de um contraponto. **Leitura**, Macéio, n.50, p. 41-59, jul./dez. 2012.

_____. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, jul/dez, 2015, p. 71-84.

_____. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012b. p. 175-191.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/15/professor-sofre-com-estresse-violencia-e-falta-de-tempo-para-planejar-aula.htm>. Acesso em setembro de 2015.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/29/quase-90-dos-professores-brasileiros-se-sentem-desvalorizados-diz-estudo.htm>. Acesso em setembro de 2015.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/professor-brasileiro-gasta-20-do-tempo-de-aula-com-indisciplina-segundo-estudo-da-ocde.htm>. Acesso em setembro de 2015.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/em-media-professor-no-brasil-tem-jornada-de-25-horas-de-aula-por-semana-ocde.htm>. Acesso em setembro de 2015.

<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/artigo300042-1.asp>. Acesso em setembro de 2015.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/brasil-50-dos-professores-nao-tem-didatica-para-tudo-que-ensinam.htm>. Acesso em setembro de 2015.

ANEXOS

Anexo I: Glossário²⁷

Análise de Discurso: disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

Condições de produção: elas envolvem, sobretudo, os sujeitos e a situação, fazendo parte também a memória de produção do discurso. Em sentido estrito, elas remetem ao contexto imediato ou às circunstâncias da enunciação. Em sentido amplo, elas incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

Discurso: conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.

Efeito parafrástico: é a matriz do sentido, o que se repete, o já-dito, isto é, aquilo que no dizer algo se mantém.

Efeito polissêmico: é a fonte do sentido, são os sentidos que surgem no acontecimento, um a se dizer, ou melhor, aquilo que no dizer produz novos efeitos de sentidos tomado o devir.

Forma-sujeito: indivíduo assujeitado pela ideologia, ela se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina.

Formação Discursiva: matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Ela pode ser entendida como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012a, p. 43).

Formação ideológica: elemento suscetível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento. A formação ideológica tem uma existência material através do discurso.

Formação imaginária: designa “[...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

História: segundo a AD, ela não é contexto concreto, empírico, não fica de fora. A história determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, inscrevendo-se na língua a fim de que esta signifique.

Ideologia: é a base das práticas discursivas. A ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. De modo mais claro, a ideologia é uma prática que significa,

²⁷ Glossário extraído, com autorização da autora, da Dissertação **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual** (FISS, 1998) e atualizado.

surgindo como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para o sentido existir.

Interdiscurso: processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo, é levado, ainda, a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar, eventualmente, o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação.

Intradiscurso: materialidade linguística.

Língua: para a AD, ela não é transparente, pois seu sentido não existe em si mesma, necessita da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso.

Marcas linguísticas: marcas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

Posições de sujeito: lugares de onde o sujeito fala vinculados ao papel social que ocupa na sociedade.

Sujeito: na concepção da AD, abandona-se o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito.

Anexo II: Depoimentos de professores e funcionários

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Ensino e Currículo
Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss**

REGISTROS PRODUZIDOS EM 21 DE JULHO DE 2015

Conversa ocorrida com professores, equipe diretiva e funcionários de escola estadual de ensino médio localizada em Porto Alegre

GRUPO 1

O que nos motiva a continuar na escola?

O que motiva a continuar é o pertencimento.

A troca com os colegas e com os alunos.

A possibilidade de fazer a diferença na vida daquele aluno (o legado).

Espírito de equipe e a não competitividade.

Acreditamos na educação como um caminho de transformação.

Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com a nossa função (pertencimento).

A liberdade de criar, experimentar e ousar no processo de ensino e aprendizagem.

O que não gostamos?

Existe ou está fragmentada, uma metodologia dentro das áreas que facilite maiores trocas entre os colegas.

Processo avaliativo que precisa ser repensado; algumas áreas apresentam engessamento no processo avaliativo.

Engessamento da disposição de algumas salas de aula.

Falta de cuidado dos espaços e materiais da escola.

Não gosto quando a proposta da reunião é pedagógica e passa a ser somente administrativa.

A escola que queremos

Uma escola em que todos sintam-se pertencentes, onde seja privilegiado o diálogo, a troca, a escuta e a autonomia, levando-se em conta as dimensões do corpo, mente, emoção, espiritualidade (valores).

Onde seja valorizado não só o conhecimento formal presente em todas as áreas, mas também todas as outras possibilidades de conhecimento.

Que sejamos mais valorizados e que tenhamos mais tempo para criar, trocar e experimentar vivências e práticas.

GRUPO 2

O que nos motiva a continuar? Senso crítico e comportamento dos alunos - eles são aplicados.

Os alunos percebem que estudar é necessário.

Por que estamos aqui? Gostamos do que fazemos e aprendemos com os alunos.

A escola que queremos? Uma escola mais interdisciplinar.

GRUPO 3

A escola que queremos: uma segunda família, um segundo lar, que possa ser unida e onde possamos nos sentir felizes.

O grupo percebeu que os alunos acham importante a interatividade e participação deles com os professores, que a avaliação deve ser como um todo e não só pela nota. Notou-se que os

educandos deram ênfase na forma de transmitir os conteúdos e que não são respeitadas as deficiências de aprendizado de cada aluno - uns aprendem melhor escutando, outros lendo e ainda outro escrevendo. O grupo reconhece que, no geral, a escola é muito boa, tem uma ótima infraestrutura, é bem localizada, porém, faltam funcionários em vários setores. Também presenciamos que falta colaboração por parte dos alunos na conservação do patrimônio escolar, na limpeza das salas de aula, dos banheiros, do pátio e das demais dependências da escola. Quanto ao corpo docente, nós temos presenciado que alguns professores, através de suas próprias opiniões, lecionam para preparar os alunos para a vida, para a construção da família. Já outros professores expressaram que ensinam para o seguimento do saber, para vestibular, ensino superior.

GRUPO 4

Os alunos querem professores afetivos, mas também motivados, preocupados, comprometidos com a aprendizagem. Não há necessidade de uniformizar o método, mas de perceber que a heterogeneidade é positiva, é rica, possibilita experiências diversas de aprendizagem.

GRUPO 5

O que nos motiva a continuar? A crítica comprometida do aluno, a crítica como compromisso, as diferentes visões do aluno sobre os professores

Que escola queremos? “Eu só posso cobrar aquilo que eu faço”, portanto, é necessário humanizar o conteúdo, ser afetivo e ser honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social.

Entendimento sobre as diferentes visões dos alunos

Dificuldade do aluno de entender a questão do “conceito”. Há vontade por parte de alguns alunos por entenderem como são elaborados os conceitos.

Diferentes visões dos alunos sobre um mesmo professor.

Relacionamento aluno-professor interfere no aprendizado.

Nos depoimentos dos alunos, foram identificadas utopia, paixão e lucidez.

Visões dos professores

Necessidade de humanizar o conteúdo, aproximar o conteúdo do aluno, orientar o caminho do aluno. Demonstrar para os alunos que o conteúdo está presente no nosso dia a dia.

Os professores revelam empatia, encantamento e elementos de boniteza associados à escola.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de Concordância da Instituição

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Arte, Linguagem, Currículo
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss**

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Nome da Instituição: EEEM Padre Réus

Nome do/a Diretor/a: Ruy Guimarães

Endereço: Av. Otto Niemeyer, nº 650

Bairro: Tristeza Fone: 32686811

Porto Alegre, 02 de maio de 2015.

A direção está ciente das condições para que a pesquisadora Dóris Maria Luzzardi Fiss, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realize sua investigação nesta instituição. Da mesma forma, está ciente também de que o objeto de estudo na pesquisa em questão tem relação direta com estratégias e motivos de permanência do professor na escola, tendo sido informada quanto ao principal objetivo desta pesquisa que, desde a perspectiva analítico-discursiva, envolve melhor compreender o modo de produção da docência, hoje, em escola da rede pública estadual e o tipo de pertencimento experimentado pelos professores, evidenciando efeitos de sentidos de permanência nos discursos praticados por educandos e educadores.

A direção concorda em permitir que sejam feitos estudos e análises a respeito dos materiais produzidos pelo grupo de estudantes e de educadores (artigos e outros textos acadêmicos, entrevistas e imagens), em situações de formação e rodadas de conversa organizadas e coordenadas pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss, bem como está ciente de que tais análises serão empregadas na referida pesquisa, fazendo parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação, tanto dos sujeitos de pesquisa quanto da instituição de origem. Vale mencionar o comprometimento assumido pela professora pesquisadora com o respeito aos valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, tendo garantido que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a natureza do trabalho proposto, sua relevância para a educação e os esclarecimentos fornecidos a respeito do mesmo, a direção autoriza tanto a realização de trabalhos didático-pedagógicos com a participação de estudantes secundaristas e professores da escola quanto o uso dos materiais produzidos em análises a serem elaboradas e publicadas, garantindo a socialização das descobertas e sua compreensão ampliada.

ASSINATURA DO DIRETOR (ou integrante da equipe diretiva)

DATA: 02/05/2015

CARIMBO/INSTITUIÇÃO

Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO
LINHA DE PESQUISA: Arte, Linguagem, Currículo
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou ciente de que o objeto de estudo na pesquisa em questão tem relação direta com duas situações específicas de pesquisa e de ensino: o interesse e estudo desenvolvido pela coordenadora do Projeto em torno do fenômeno da permanência de educadores na escola e a realidade em que está imersa desde o ano de 2009 – o trabalho com alunos de 15 Cursos de Licenciatura que realizam as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação e com os quais mantém contato na Disciplina *Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento* desde 2010. Alunos que, portanto, são apresentados a uma discussão mais específica sobre a realidade escolar e suas especificidades nesta disciplina da Área de Didática.

Da mesma forma, fui informado quanto ao principal objetivo desta pesquisa que, desde a perspectiva analítico-discursiva, envolve melhor compreender o modo de produção da docência, hoje, em escola da rede pública estadual e o tipo de pertencimento experimentado pelos professores, evidenciando efeitos de sentidos de permanência nos discursos praticados por educandos e educadores.

Concordo em permitir que sejam feitos estudos e análises a respeito dos materiais produzidos por mim (artigos e outros textos acadêmicos, entrevistas e imagens), bem como estou ciente de que tais análises serão empregadas na referida pesquisa, fazendo parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação, tanto do sujeito de pesquisa quanto da instituição de origem. A concordância em participar poderá ser anulada por iniciativa minha.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura