UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HERON OMAR ARRAYA CAZÓN

A ANÁLISE DOS DIZERES DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR* ATRAVÉS DO *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO*: REPETIÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

SÃO PAULO

2022

HERON OMAR ARRAYA CAZÓN

A ANÁLISE DOS DIZERES DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR* ATRAVÉS DO *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO*: REPETIÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

SÃO PAULO

2022

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

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C386a

Cazón, Heron Omar Arraya
A análise dos dizeres de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é ser professor através do processo de interpelação-identificação: - repetição e ressignificação / Heron Omar Arraya Cazón; orientador Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo, 2022.
173 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Análise de Discurso. 2. Interpelação-identificação. 3. Licenciatura em Ciências Biológicas. 4. Acontecimento discursivo. 5. Ser professor. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

Aos meus pais, **Oscar** e **Rose**, exemplos de perseverança. Agradeço pelos gestos de carinho e companheirismo de todos esses anos juntos. A vocês, minhas conquistas e meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador Valdir Barzotto, que me ensinou, para além de ser professor, ser um humano sensível. Obrigado pela orientação acadêmica e por ter sido paciente quando mais precisei.

À querida Professora Odisséa, por fazer parte de toda minha trajetória acadêmica, por ser uma professora que admiro muito.

Aos meus pais, por tudo. À minha querida mãe Rose, pelo suporte durante todo o percurso acadêmico. Ao meu querido pai Oscar, por ter sempre apoiado meus sonhos.

Às contribuições dadas pela Professora Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari e pelo Professor Dr. André Campos Mesquita, por ocasião do exame de qualificação da tese.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Lisete Arelaro, Lúcia Helena Sasseron, Márcia Gobbi, María Elena Infate Malachias, Nélio Bizzo, Valdir Barzotto e Vera Helena Giusti de Souza.

À grande Professora Sônia Maria Portella Kruppa, por me ensinar tanto sobre Sociologia da Educação, enquanto trabalhei no Núcleo de Avaliação Institucional da Universidade de São Paulo.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por todo empenho.

À Universidade Federal do Paraná e à Professora Odisséa, por terem aberto as portas para a realização da minha pesquisa de campo, na Licenciatura em Ciências Biológicas. E aos licenciandos, sujeitos de pesquisa da minha tese.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Processos Formativos e Linguagens na Educação em Ciências da Natureza” Bárbara Katahira, Cintia Rosa, Ingrid Tellez, Júlio Ferreira, Leandro Palcha, Marcos Alede, Maristela Cerdeira, Michelle Bocchi e Milene Dutra, pelas discussões de textos e experiências compartilhadas.

À minha amiga e Professora de Língua Portuguesa Eliza Padilha, pela amizade de tantos anos e pelo presente de fazer a revisão textual desta tese.

Ao querido Augusto Ângelo Nascimento de Araújo, pela companhia na Universidade de São Paulo, pelos estudos, pelo afeto e respeito.

Aos amigos, Adriana Pereira, Aliny Beltramin, Alvaro Torrez Baptista, Ana Júlia Cunha, Augusta Gam, Camila Gimenez, Danilo Akio Koto, Danilo Vilarroel, Fabiele Beltramin, Gilmar Rodrigues de Lima, Isabela Chiquim, Julianne Armstrong, Larissa Costa, Letícia Gabardo, Letícia Ivanike, Maíra Afonso, Márcia Procopiuk, Márcia Cavalcante, Marcos Carvalho, Marcos Vinicius Tavares, Mariana Fontoura, Marília Baptista, Marina do Nascimento, Maycon Gama, Miguel Trindade Filho, Rafaela Bobato, Roni Mendes, Samara Letícia Pereira, Sheila Perina, Sonia Cristina da Silva, Thabata Oliveira, Thiago Estefano, Tiago Malucelli, Vanice Oliveira, Vini Saint, pelo companheirismo e momentos de aprendizagem e de alegria.

Aos terapeutas quiropratas Inajara e Túlio, pela manutenção da minha saúde física.

Às minhas tias, Cleufa, Maria, Nilce e Valkiria. Aos meus tios Ronald e Willy e família, pelo acolhimento e torcida.

Ao meu irmão Tiago e família por fazerem meus olhos brilharem ao ver os pequenos Alice, Joaquim, Luiza e Cecília.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

CAZÓN, H. O. A. **A análise dos dizeres de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor,* através do *processo de interpelação-identificação*: repetição e ressignificação.** 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia – Faculdade de Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese busca compreender, através de análises de dizeres dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, situada na cidade de Curitiba, o *processo de interpelação-identificação* que rege as formações discursivas sobre o que é *ser professor*. A mobilização para escrever este trabalho iniciou-se com o incômodo do discurso corrente sobre a profissão professor associada à ideia de fracasso, muitas vezes, produzido pelo profissional da Educação. A partir da obra *O professor que não* ensina (ALMEIDA, 1986), foi possível pensar no objeto de pesquisa, tomando a análise os dizeres de professores, através da qual foi constatada a definição negativa enquanto profissional. Assim, acompanhar uma disciplina de licenciatura em Ciências Biológicas foi fundamental para a aproximação do objeto de pesquisa. A pesquisa de campo aconteceu durante o período de um ano (2018) na disciplina de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia. Foi aplicado um questionário para quarenta e um licenciandos, a fim de conhecer o interesse dos alunos pela escolha do curso; a trajetória acadêmica até aquele momento; se se imaginam professor; e o que é *ser professor*. Através do questionário, foi possível saber as *condições de produção* dos discursos no processo de *tomada de posição* do licenciando; identificar as inscrições ideológicas dos sujeitos e as posições-sujeitos que compõem o discurso de valorização da modalidade Bacharelado em detrimento da de Licenciatura; fazer o levantamento de *acontecimentos discursivos* dos licenciandos e compreender as identificações dos licenciandos. Para tanto, organizei a construção de elementos teóricos, baseados nos autores do campo de estudo em Análise de Discurso. A fundamentação teórica se deu através dos estudos de Orlandi (2001), de Indursky (2008) e de Pêcheux (2012; 2014c; 2015). A composição do arcabouço de elementos teóricos é: 1) a formação ideológica e os sentidos; 2) a historicidade e o sujeito; 3) a unidade imaginária – a memória discursiva; 4) a forma-sujeito e a tomada de posição e 5) o acontecimento discursivo. Nas revisões bibliográficas, a discussão se desenvolveu em torno da ideia de discurso que se constrói, com destaques para as noções: *sujeito*, *sentido* e *construção*. No primeiro gesto de análise dos excertos, os lugares onde os sujeitos se identificam na estrutura social sobre *ser professor* se dão através da retomada dos julgamentos de verossimilhança da reconstituição das operações de paráfrases. Foi observado, nas inscrições ideológicas dos sujeitos, rituais praticados com local e tempo específicos nas quais os alunos acreditam ser o sujeito de consciência própria. Por fim, nos levantamentos de *acontecimentos discursivos* foram observadas camadas heterogêneas que ora enveredam para repetição, ora para o deslocamento. Das ressignificações de sentidos, tem-se: 1) o licenciando valorizando a sua formação acadêmica; 2) colocando-se como profissional sempre em busca da atualização do conhecimento; 3)

compreendendo-se como um sujeito que vem superando dificuldades para alcançar grandes patamares; e 4) o estudante que pensa no futuro sabendo que merece melhores condições sobre sua profissão e está constantemente lutando por elas.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Interpelação-identificação. Licenciatura em Ciências Biológicas. Acontecimento discursivo. Ser professor.

ABSTRACT

CAZÓN, H. O. A. The analysis of the speeches of Biological Sciences undergraduates students about what means *to be a teacher* through the *process of interpellation-identification*: repetition and resignification. 2022. Thesis (Doctorate in Education, Language and Psychology – Faculty of Education), University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis seeks to understand, through the analysis of the speeches of Biological Sciences undergraduates at the Federal University of Paraná, located in the city of Curitiba, the object of research: the process of interpellation-identification that conducts discursive formations about what means to be a teacher. The mobilization to write this work began with the discomfort of the current discourse about the teaching profession associated with the idea of failure, often produced by the Education professional. From the work O professor que não ensina (ALMEIDA, 1986), it was possible to think about the research object, taking the analysis of teachers' speeches, in which a warning was found in which they defined themselves negatively as a professional. Therefore, following a teaching graduation course in Biological Sciences was fundamental for approaching the research object. The field research took place during the period of one year (2018), in the discipline of Teaching Practice in Science and Biology Teaching. A questionnaire was applied to forty-one undergraduates' students, in order to know the students' interest in choosing the course; the academic trajectory until that moment; if they imagine themselves as a teacher; and what it means to be a teacher. Through the questionnaire, it was possible to know the conditions of production of speeches in the process of the undergraduates stance-taking; to identify the ideological inscriptions of the subjects and the subject-positions that make up the discourse of valorization of the Bachelor's modality to the detriment of the Licentiate one; to survey the discursive events of the undergraduates and understand the identifications about what means to be a teacher. For that, it was organized the construction of theoretical elements, based on the authors of the field of study in Discourse Analysis. The theoretical foundation was based on the studies of Orlandi (2001), Indursky (2008) and Pêcheux (2012; 2014c; 2015). The composition of the theoretical elements framework it is: 1) the ideological formation and the senses; 2) historicity and the subject; 3) the imaginary unit – the discursive memory; 4) the subject-form and the stance-taking and 5) the discursive event. In the bibliographic reviews, the discussion was developed around the idea of discourse that it is constructed, with emphasis on the notions: subject, sense and construction. In the first gesture of analysis of the excerpts, the places where the subjects identify themselves in the social structure of being a teacher occur through the resumption of the verisimilitude judgments of the reconstitution of the operations of paraphrases. It was observed in the ideological inscriptions of the subjects, rituals practiced with a specific place and time in which the students believe they are the subject of their own conscience. Finally, in the surveys of discursive events, heterogeneous layers were observed that sometimes lead to repetition or displacement. From the resignifications of senses, there are: 1) the educational degree student valuing his academic performance; 2) placing

yourself as a professional always in search of updating knowledge; 3) understanding himself as a subject who has been overcoming difficulties to reach great heights and 4) the student who looks to the future knowing that he deserves better conditions in his profession and is constantly fighting for them.

Keywords: Discourse Analysis. Interpellation-identification. Educational Degree in Biological Sciences. Discursive event. To be a teacher.

Sumário

MEMORIAL 13

INTRODUÇÃO 17

1 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO E O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO* 35

1.1 O ARCABOUÇO DE ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE O PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO 38

1.1.2 A historicidade e o sujeito: elementos teóricos 45

1.1.3 Unidade imaginária – memória discursiva: elementos teóricos 47

1.1.4 A forma-sujeito e a tomada de posição: elementos teóricos 50

1.1.5 O acontecimento discursivo: elementos teóricos 53

2 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS E O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO* ENCONTRADOS EM PERIÓDICOS E ANAIS DO CAMPO DE ESTUDO DA ANÁLISE DE DISCURSO 55

2.1 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO: OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO E A COLETA DE DADOS EM CAMPO 55

2.2 O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO* NAS PUBLICAÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS? 63

2.2.1 O *processo de interpelação-identificação* nos artigos de periódicos em Análise de Discurso de linha francesa 66

2.2.2 O processo de interpelação-identificação nas publicações do Seminário de Estudos em Análise de Discurso 69

2.2.3 Discussão sobre o elemento teórico *processo de interpelação-identificação* nas publicações em periódicos e anais 85

3 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS: AS JUSTIFICATIVAS DA ESCOLHA PELO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 89

3.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VOCAÇÃO OU PROFISSÃO? 92

3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TRABALHO OU MISSÃO? 102

3.3 DISCUSSÃO 110

4 A COMPOSIÇÃO DO DISCURSO DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: SUAS POSIÇÕES-SUJEITO E VINCULAÇÕES IDEOLÓGICAS 113

4.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA HIPÓTESE BASEADA NA TENSÃO DAS FORMULAÇÕES E JUSTIFICATIVAS DE PRIORIDADE ENTRE LICENCIATURA E/OU BACHARELADO: PRIORIDADE OU ALTERNATIVA? 115

4.2 A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E AS VINCULAÇÕES IDEOLÓGICAS DOS LICENCIANDOS NA DISPUTA PELO LUGAR DE DOMINAÇÃO NA LUTA DE CLASSES: HIERARQUIZAÇÃO OU INTERPENETRAÇÃO? 127

5 A ANÁLISE DO LEVANTAMENTO DE ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR* 137

5.1 O PONTO DE ENCONTRO ENTRE A ATUALIDADE E A MEMÓRIA NA ANÁLISE DISCURSIVA DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR*: REPETIÇÃO OU RESSIGNIFICAÇÃO? 138

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

MEMORIAL

Sou filho de um imigrante boliviano que traz consigo uma memória – de certa maneira, apagada, de seu país de nascimento, sem até hoje saber do motivo – e de uma brasileira com ascendência italiana. Meus pais se conheceram em uma escola técnica em São Paulo onde estudaram Contabilidade juntos. Ele seguiu trabalhando em uma empresa em que atuava como contábil e ela, ao mesmo tempo que trabalhava como contábil, seguiu os estudos de Pedagogia.

Alguns anos de namoro se passaram até que eles se casaram. Logo veio o primeiro filho, meu irmão, e após quatro anos, eu nasci. Enquanto tinham apenas ele, mantiveram uma estabilidade financeira que permitia alguns tipos de conforto, como, por exemplo, escola particular para o meu irmão, viagens durante o ano, brinquedos, entre outros. Com a minha chegada, houve um aumento dos gastos e, portanto, uma mudança na qualidade de vida.

Nos meus primeiros anos de alfabetização, estudei em uma escola privada onde era possível receber um tratamento mais individualizado, com mais atenção dos funcionários da escola, e fui muito feliz. No quarto ano do Ensino Fundamental, fui comunicado de que mudaria daquela escola para uma escola pública na periferia de Pirituba, por motivos financeiros. Começaria a pegar ônibus sozinho, aos nove anos, o que hoje, como adulto, considero um ato de coragem tanto dos meus pais quanto meu, afinal, São Paulo é uma cidade que obriga o enfrentamento.

Foi impactante aquela mudança de realidade. De início, adorei o espaço enorme da nova escola, das árvores, dos morros, do ar livre, das quadras comunitárias, da gente aglomerada, que se dividia entre quem saia e quem chegava do turno. No entanto, 42 alunos em uma única sala de aula tornavam o espaço muito pequeno. No primeiro dia de aula, a professora escolheu uma metodologia para organizar o seu trabalho com a turma, considerando os distintos níveis de alfabetização dos alunos. Para tanto, propôs uma avaliação com a finalidade de verificar qual o nível de conhecimento dos números e letras. Com o resultado da avaliação, ela dividiu a turma em três grupos: no primeiro,

havia uma fileira para as meninas que obtiveram os melhores resultados e outra para os meninos; no segundo grupo, havia uma fileira de meninas que obtiveram um resultado mediano e outra de meninos; no terceiro grupo, havia uma fileira mista de meninas e de meninos com os piores resultados. Naquele momento, eu fiquei feliz por fazer parte do primeiro grupo, um sentimento de privilégio, mas ao mesmo tempo, me senti triste, pois, um recém colega com quem havia brincado antes da aula começar foi alocado no último grupo.

Embora, na condição de criança, não conseguisse ter uma visão mais crítica sobre situações vividas na escola, como essa da segregação dos alunos pelo nível de alfabetização, eu comecei a fazer algumas observações pessoais sobre o ambiente escolar: o melhor tratamento que a professora dispendia aos alunos que iam bem, coleguinhas que tinham a condição de levar merenda de casa e os que dependiam exclusivamente da merenda da escola, bem como a qualidade do material escolar eram situações que eu conseguia distinguir. Porém, em alguns momentos, todas as crianças ficavam em pé de igualdade, como, no uso do livro didático, na participação como membro da banda da escola e atividades esportivas, competição de poesias, empréstimo de livros da biblioteca e auxílio na organização das datas festivas.

É importante destacar que por mais que tenham passado por dificuldades financeiras, meus pais sempre me acompanhavam nos estudos e exigiam dedicação. Minha mãe me auxiliou em muitas tarefas nas quais apresentava dificuldade e meu pai sempre esteve disponível quando eu precisava comprar materiais para as atividades escolares ou até mesmo me acompanhar na busca por insetos para compor um trabalho de ciências.

Nos anos finais do Ensino Fundamental nessa mesma escola, o ânimo para os estudos foi diminuindo. A qualidade das aulas também diminuiu. A minha vontade era a de concluir aquela etapa do ensino o quanto antes, não pelo sentimento de obter um nível de escolaridade, mas pelo sentimento de evasão daquele contexto. Os professores fingiam que davam aula, os alunos pouco se empenhavam.

Pensei em pedir aos meus pais que me colocassem em uma escola melhor, pois meu sonho era entrar na universidade. Cogitei fazer o Ensino Médio

em uma escola privada, em um bairro vizinho, por saber que o currículo da escola preparava para o ingresso no Ensino Superior. Devido às dificuldades financeiras minha condição foi continuar na escola pública.

Nessa nova escola já não havia tantas árvores, ficava em meio a prédios no Alto de Pinheiros. Por conta da localização, os alunos procediam de várias regiões da cidade, o que dava ao ambiente escolar um aspecto de variedade de estilos, culturas, sotaques e grupos sociais. Essas referências me apresentaram outra visão da mesma cidade, das pessoas e da escola pública. Muitos professores trabalhavam com uma metodologia cuja perspectiva era cultural, o trabalho com múltiplas linguagens, como música, poesia, artes plásticas, dança, cinema. Além disso, a escola contava com uma rádio e um jornal, espaços de produção artística dos próprios alunos. Também era comum visitas a espaços culturais dentro e fora da cidade de São Paulo. Uma característica que agora me chama a atenção naquela escola foi o fato de ela não priorizar a preparação específica para o vestibular, mas demonstrar uma preocupação com a formação para a vida. Hoje dou muito valor para o que vivi ali.

Após concluir o Ensino Médio, minha mãe recebeu a notícia de que a sua área de trabalho fecharia e seria realocada para a cidade de Curitiba. Tivemos que nos mudar. Uma nova etapa de minha vida iniciou. O desejo de fazer Ensino Superior era latente e me inscrevi para concorrer a uma bolsa em um curso preparatório para vestibular. Com o resultado da análise de currículo, consegui a bolsa e dei início ao trabalho de monitoria naquele curso onde também era aluno.

Mais um choque de mudança de realidade acontecia, pois o nível social dos alunos era, na sua maioria, muito alto. Estudava em um curso de elite, onde senti a mesma segregação sofrida pelos meus colegas na minha primeira experiência na escola pública. Sofri preconceito quanto aos papéis que exercia como funcionário e aluno do curso preparatório. Os colegas me tratavam como alguém que tinha a função de servir.

Um fato marcante que presenciei foi em uma aula de geopolítica quando a professora perguntou a 300 alunos quem gostaria de ingressar na carreira docente. Como sempre tive o desejo de ser professor, com entusiasmo, levantei a mão. Para minha surpresa, eu fui o único a fazer isso. Nesse momento, percebi

que a classe social dos vestibulandos poderia justificar a falta de interesse pela carreira docente.

Ao ingressar na universidade no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – UFPR, minha percepção sobre o padrão de desinteresse pela profissão de professor foi ratificada. Não sei afirmar se meu interesse pela educação faz parte da minha personalidade ou se as experiências vividas me chamaram a atenção para a educação, desde a primeira grande mudança em minha trajetória escolar, quando passei da escola privada para a escola pública. A observação e a tentativa de compreensão da realidade escolar, tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação, sempre se fizeram presentes. Na universidade, as reflexões, fruto de minhas observações, sobre a educação, tinham um grau de maturidade que me permitia compreender a complexidade de muitas das experiências que vivenciei na escola.

Não somente a escola foi fruto de reflexões, mas, neste momento em específico, percebi um discurso depreciativo dos meus colegas de curso sobre a profissão docente. Durante a graduação, fiz estágios na área de educação por escolha pessoal, o que me permitiu aproximar de um campo de estudos que sempre desejei: a docência. Um desses estágios tinha como projeto de pesquisa as múltiplas linguagens no ensino de ciências no qual permaneci durante dois anos. Participei de eventos acadêmicos nos quais apresentei trabalhos resultantes de pesquisas ali realizadas. A partir daí, minha convicção por ingressar no Mestrado em Educação se fortaleceu. Escrevi um projeto que tinha o objetivo geral de compreender as relações estabelecidas com o saber através da análise dos discursos extraídos dos documentários produzidos por alunos de uma escola pública, de Ensino Médio, localizada na cidade de Curitiba.

Fui muito feliz durante os dois anos de mestrado e decidi dar continuidade nos estudos na área de Linguagem, trabalhando especificamente com o gênero documentário e análise do discurso. Logo que finalizei o mestrado, ingressei no doutorado na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação, na linha de pesquisa em Educação, Linguagem e Psicologia, com o intuito de aprofundar os estudos sobre a análise de discurso pecheuxtiana, na dimensão dos processos identificatórios dos sujeitos-licenciandos, sobre o que é *ser professor*.

INTRODUÇÃO

O que levou um estudante de Ensino Médio a escolher a graduação de Ciências Biológicas? Qual ou quais caminhos escolheu seguir enquanto estudante de graduação, optou pelo Bacharelado, Licenciatura ou por ambos? Quais suas relações – enquanto licenciando de Ciências Biológicas – com a Educação? Em que medida o discurso sobre a profissão docente interfere na imagem de um professor em formação no curso de Ciências Biológicas? O que pensa sobre *ser professor*?

Essas perguntas são resultantes de um processo de reflexão que, pescando na minha memória, são fisgadas regularmente, de uma criança que, desde muito cedo – quando brincava de *ser professor* – admira a profissão. Tem sido infinito o conflito em mim, ao saber da importância do professor enquanto provocador, problematizador, desafiador (GIOVEDI, 2012, p. 244) entre escola, aluno, família, sociedade e Estado e os discursos que presencio, desde então.

O que de mim se faz inquietante, torna-se mais sustentado quando deparo com obras que discutem e se preocupam com a imagem e suas relações da profissão docente. Durante a jornada no doutorado, na procura por livros e trabalhos científicos que também discutissem inquietações acadêmicas próximas às minhas, os encontros com os livros trouxeram suspiros de alívio e manutenção da indagação.

Durante o doutorado, direcionando-me por esse sentido, o primeiro encontro foi com a dissertação *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo* (BATISTA, 2011), da professora Adriana Santos Batista; o segundo, com a obra *Da sagrada missão pedagógica* (LOPES, 2017), da professora Eliane Marta Teixeira Lopes; e o terceiro, com *O professor que não ensina* (ALMEIDA, 1986), do professor Guido de Almeida.

Esses trabalhos me mostraram *discursividades*, respectivamente: 1) as contradições analisadas em provas de um edital de concurso público sobre a imagem do que o professor deve saber teoricamente para ser docente e a imagem de professor quando avaliado pessoalmente. Batista (2011), pesquisadora da área de Análise de Discurso, analisou inicialmente quais eram os livros mais indicados nos editais e as tendências decorrentes para, posteriormente, examiná-las também nas provas. Foi verificado em relação ao

conteúdo que prevaleceram as imagens do trabalho com textos e a perspectiva gramatical, entretanto ao observar as provas foi constatado que há um cruzamento entre essas tendências, impedindo a realização plena do trabalho com textos. Como conclusão, a autora observou que ao mesmo tempo em que se exige uma perspectiva centrada na produção de textos, subestima-se o candidato no decorrer das etapas do concurso em relação à bibliografia presente no edital, pois, havia indicação de livros inexistentes e didáticos; 2) os equívocos de aspecto maniqueísta, sob o arcabouço de documentos históricos da educação no Brasil durante o período de cinco séculos, cuja Educação pode ser considerada como salvação ou condenação. Lopes (2017), busca compreender e interpretar o que é ser professora, a formação da mulher professora. A autora reconstrói esse caminho, denominado por ela, como “fazer missionário”. São propostas leituras e releituras da cultura educacional a partir de trajetórias das formadoras: as freiras. Nesta obra é apresentada uma interpretação bastante sagaz da cultura educacional brasileira; e 3) os deslizes nos discursos de professores analisados em redações de provas de concurso público, que tomam a função do professor como alguém que transmite conhecimento em vez de ensinar. Almeida (1986), tomando como ponto de partida as redações elaboradas por professores inscritos em um concurso público de magistério de Português, traz um levantamento realista da ideologia educacional brasileira. Como conclusão, ele afirma que julga necessário mudar o estado das coisas atuais (Obra publicada em 1986[1]): o professor deve assumir a sua profissão lutando para que os aspectos positivos “suplantem os negativos, sem, contudo, fechar liricamente os olhos para estes últimos.” (p. 20)

As três obras supracitadas abordam a temática do que é *ser professor* e, cada uma, discute sob diferentes perspectivas. A primeira tratando da imagem que se faz do professor, a segunda trazendo elementos históricos de arquivos

[1] Coloco o ano da publicação da obra de Almeida entre parênteses com o intuito de enfatizar justamente o ano em que a denúncia foi feita sobre a visão míope da educação, e que essa mudança, proposta pelo autor, fosse iniciada nos cursos de formação para o magistério. De acordo com Almeida (1986, p. 17), tal subversão seria lenta, para depois ganhar outros campos, até alcançar o total da sociedade. Através da análise de 500 textos escritos por professores, foram apontados problemas sob os aspectos de conteúdos semânticos, de estereótipos, ideologia, recursos de linguagem e de sentido e função das metáforas. Hoje, mais precisamente em 2022, tomo os dizeres de licenciandos do campo das Ciências Biológicas, propondo-me a analisar o discurso e me atentar, também, para possíveis aspectos adjacentes do discurso que remetam ao “secular estado de indigência e descrédito” sobre *ser professor*.

resgatando séculos das educadoras do Brasil e a terceira obra, refletindo sobre o próprio sujeito-professor.

São abordagens distintas que eu, como pesquisador, venho utilizando e pelas quais também sou perseguido pois, a cada discurso que corriqueiramente atravessa o sentido da palavra *professor*, volto-me com atenção, seja lendo, observando, escutando ou até falando. É um incômodo com algo do mundo que me posiciona enquanto sujeito, sacudido pela constante reflexão, tão remota e palpitante, para o que vive no agora, no eterno presente.

Tenho feito coleções de discursos memoráveis; são recortes de discursos contextualizados, que trago comigo há certo tempo e que soam para mim como discursos regulares, embora saibamos que o sentido possa ser outro. Ao ler os trabalhos supracitados dos professores, os considero como discursos crônicos, pois são permanentes, costumam se repetir ideologicamente ainda nos tempos de hoje, de acordo com as obras referenciadas.

Trago discursos de professores que conheci quando fiz estágio de iniciação à docência, de familiares que comentaram sobre a profissão docente, de alunos do ensino básico que conversaram comigo quando fui professor, de colegas de universidade que expuseram suas escolhas entre bacharelado e licenciatura e de alunos da graduação quando fui professor de Licenciatura em Ciências. Tais recortes fazem parte de minha pesquisa como chamariz, que indicam para sentidos possíveis.

Ao ingressar na universidade no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – UFPR, minha percepção sobre o padrão de desinteresse pela profissão de professor foi ratificada. Não sei afirmar se meu interesse pela educação faz parte da minha personalidade ou se as experiências vividas me chamaram a atenção para a educação, desde a primeira grande mudança em minha trajetória escolar, quando passei da escola privada para a escola pública. A observação e a tentativa de compreensão da realidade escolar, tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação, sempre se fizeram presentes. Na universidade, as reflexões, fruto de minhas observações, sobre a educação, tinham um grau de maturidade que me permitia compreender a complexidade de muitas das experiências que vivenciei na escola.

De certa maneira, foi bastante frustrante escutar de um colega de turma de universidade que faria a modalidade de Licenciatura que, caso ficasse

desempregado e não estivesse trabalhando, “daria algumas aulas por aí”. Por alguns instantes, aquela afirmação aderiu ao meu corpo e me soava instigante, principalmente pela incoerência que tinha como referência viva em mim. Por que “dar algumas aulas por aí”, decodificado e reformulado por mim, como *ser professor,* remete à minha natureza de cobiça, de realização pessoal e, para ele, a natureza de despretensão? Em uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas isso costuma acontecer ou estamos tratando de casos isolados?

Em outro contexto, um grupo de estudantes da licenciatura, estagiários na área de Educação em Ciências Biológicas se reunia, de tempos em tempos, para a construção de materiais didáticos que ampliassem a discussão sobre diferentes linguagens no ensino de Ciências e de Biologia para a Escola Básica. Por qual motivo se posicionam com dedicação, comprometimento, críticas e mobilização enquanto estudam, pesquisam, discutem e propõem soluções para os problemas encontrados na área de estudo de Educação?

Antes de entrar na universidade, trabalhei como monitor de um curso preparatório para vestibular a fim de financiar meus estudos nesse mesmo curso. Lá foi onde passei dois anos sendo bolsista e conhecendo muitas pessoas de realidades distintas, desde alunos muito abastados até os que dependiam do próprio trabalho para custear os estudos. Em uma das aulas de Geografia, a professora fez uma pergunta que me permitiu refletir e compreender a realidade sobre a educação no Brasil “Quem desta sala gostaria de ser professor?”. Com muita empolgação e convicção, levantei a mão. Como costumava me sentar nas primeiras fileiras de uma sala com 300 alunos, me virei para trás para saber quem seriam os meus futuros colegas de profissão. Muito acanhado, fui baixando o braço lentamente num sentimento de repressão que senti no olhar dos demais alunos. Foram olhares de depreciação naquele momento para uma atividade, aparentemente, pouco prestigiada. É importante dizer que a percepção dessa desvalorização da profissão, de certo modo, “sempre” foi nítida para mim, mas o que está em jogo são as posições dos sujeitos.

Esse mesmo sentimento se repetiu ao entrar na graduação. Após ter sido aprovado em uma seleção para estagiar como monitor em um museu de Ciências Naturais, colegas da turma compararam o trabalho de monitor com o trabalho vinculado às pesquisas realizadas nos laboratórios da universidade do curso de Ciências Biológicas. Percebi, nessa comparação, a hierarquização das

posições assumidas pelos colegas, dando a entender que havia valorização do estágio vinculado diretamente a algum trabalho de pesquisa na área de Ciências Biológicas aplicada. Para mim, conseguir uma posição de monitor teve um valor significante, pois sabia o quanto queria aquela vaga na área de Educação, tendo em vista que assumir o estágio como monitor me aproximaria do desejo de *ser professor*.

Ainda na graduação, os colegas de curso consideraram a escolha por seguir na modalidade de licenciatura como inferior, quase um equívoco, pois, pressupunham que o bacharelado traria uma trajetória de mais sucesso profissional. Por esta ocasião, comecei a pensar “Por que existe, aparentemente, a supervalorização da modalidade Bacharelado em detrimento da modalidade Licenciatura?”.

Foi durante a pesquisa de campo que formulei a hipótese que diz respeito à *falta*. Há uma tendência, como pude observar ao longo da minha trajetória enquanto pesquisador, de o aluno de Ciências Biológicas adotar em seu discurso a incorporação de objetos discursivos que busquem justificativas para preencher o que, supostamente, representaria a acepção da palavra *biólogo* no contexto em que *ser biólogo* remete diretamente à ideia de produção científica. Com vistas a preencher esta falta, o sujeito busca em seu exterior domínios de saberes que funcionem como preenchimento ao seu discurso. Afirmo desta maneira, pois, de acordo com alguns dados considerados universais no Brasil – obstáculos enfrentados pelo sistema educacional: falta de investimento, salários baixos dos professores, pais e responsáveis que não participam da vida escolar, desafios socioeconômicos, evasão escolar, analfabetismo e violência contra professores –, percebo uma contradição no discurso do licenciando.

A contradição se estabelece no momento em que o estudante que ingressa no curso de Ciências Biológicas se posiciona de maneira a escolher caminhos paliativos, ou seja, o licenciando inicia a modalidade de licenciatura e, geralmente, justifica sua escolha apresentando uma estratégia para a sua formação acadêmica. A justificativa costuma enveredar para os argumentos de defesa sobre sua escolha. Quando o estudante justifica a escolha por seguir no bacharelado, a tendência é trazer elementos argumentativos em seu discurso que pendem para a assertividade.

Outro fato marcante se deu quando cursei a disciplina de Prática de Docência e uma professora do ensino básico questionou a minha escolha argumentando que eu poderia ser um melhor profissional trabalhando num campo[2] especificamente voltado à biologia, já que segundo ela eu era muito "inteligente" para *ser professor*.

Ao final da graduação, já cursando a licenciatura, quando optei por fazer mestrado em Educação, percebi que havia uma distinção marcada no discurso de colegas de área entre o biólogo que seguia a biologia aplicada do biólogo que seguia na área de educação. Parecia que, por seguir em um campo de saber[3], como a Educação, eu estaria desperdiçando tantos anos de estudos dedicados à biologia. No entanto, não se tratava de uma mudança de área e sim de uma escolha por continuar os estudos em uma área de conhecimento que também faz parte do currículo da graduação de Ciências Biológicas.

Seguindo por esse pensamento, sobre as identificações em construção do licenciando, Brando e Caldeira (2009, p. 162) apontam que, por meio de depoimentos de alunos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo, perceberam, inicialmente, que os alunos que

---

[2] Os conceitos de *Áreas de Conhecimento* e *Campos de Saber* estão contidos no Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 968/98, homologado em 22 de dezembro de 1998. Sobre os conceitos, no parecer diz que "um campo de saber, isto é, um recorte específico de uma área do conhecimento, ou de suas aplicações, ou de uma área técnico-profissional ou, ainda, uma articulação de elementos de uma ou mais destas" (VELLOSO, 1998, p. 8). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em: 17 de março de 2022. Compreendo, em linhas gerais, que o termo "área de conhecimento" refere-se às áreas que organizam os saberes desenvolvidos pela ciência e pela tecnologia. Alguns exemplos: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes. E dentro das áreas de conhecimento há os campos de saber, que integram a área de conhecimento. Os campos de saber podem estar articulados como proposta interdisciplinar, que utiliza conhecimentos de áreas distintas, e que compõe um conjunto articulado e sistemático para a formação acadêmico-profissional. Decidi trazer esse adendo, pois o curso de Ciências Biológicas é uma área de conhecimento composta por vários campos de saber. Em suma, o curso de Ciências Biológicas pertence à área de conhecimento das Ciências Biológicas, no entanto, há campos de saberes que compõem o currículo do curso que são de outras áreas: das Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Ciências Sociais. O ponto central desse adendo é evidenciar que seja qual área o graduando esteja, sempre haverá o encontro com áreas distintas e com saberes distintos e específicos, que uma graduação específica, é composta por essa diversidade sem o intuito de dividir o ensino por grupos de especialidades. Barros explica que os chamados "campos disciplinares" são os "campos de saber" específicos - e isso inclui tanto a produção como a transmissão desse saber; e "que um 'campo disciplinar' pode ser definido por determinados objetos de interesse, certas singularidades, uma confluência específica de teoria, método e modelos discursivos, relações interdisciplinares, subdivisões intradisciplinares, entre outros aspectos." (BARROS, 2011, p. 252)

haviam optado por fazer licenciatura, “estavam se identificando com um curso de bacharelado que os formasse em algum ramo da pesquisa de conteúdos específicos de biologia, e não enquanto professores.” As autoras afirmam também que os cursos de licenciatura em Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), apesar de serem opções no vestibular por um curso de formação de professores, propiciam muitas vezes, ao aluno, identificar-se mais como pesquisador nessas áreas do que como professor ou pesquisador em ensino (BRANDO; CALDEIRA, 2009, p. 156).

A ideia que me ocorre, através desse discurso, é a de pensar que, para o profissional de biologia, a qualificação acadêmica é mais valorizada quanto mais específica na área de conhecimento em Ciências Biológicas ela for. Com isso, deprecia-se a qualificação acadêmica em Educação enquanto domínio de um campo de saber. Partindo dessa discussão, faço a seguinte pergunta: por que a Educação Básica no Brasil, mesmo sendo uma modalidade deficitária, contesta-se, incluindo aos próprios envolvidos da área, a possibilidade de profissionais com qualificação e titulação acadêmica atuarem nessa área?”.

Assim, o que me mobilizou a escrever esta tese foi o incômodo com o discurso corrente sobre a profissão de professor associado à ideia de fracasso, posto que, raramente, pude deparar com a ideia de valorização da profissão docente. Discurso esse, muitas vezes, produzido por sujeitos que passam pelo campo profissional da Educação, seja como estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, professor das escolas de educação básica ou superior, vinculados a variados meios institucionais da Educação. O professor no Brasil é comumente visto como o profissional economicamente pouco valorizado, cuja formação é fragilizada, uma vez que os investimentos na educação são insuficientes.

Durante os anos de 2018 a 2022, período em que estive fazendo o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo, houve todo um movimento de universidades paulistas – USP, Unesp, Unicamp e Unifesp – para reduzir os espaços de qualificação em nível de pós-graduação onde se contesta a duração do curso de mestrado acadêmico e de doutorado, no qual o mestrado acadêmico passaria a ser uma etapa de qualificação para o doutorado e, que por fim, a duração do doutorado seria reduzida. A publicação de *USP propõe modernização da pós-graduação*, pela

Coordenação de Comunicação Social (CCS), teve repercussão no governo federal, pelo *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e caracterizou o caso como um “um projeto de modernização da pós-graduação” (CCS/CAPES).

Em outra publicação feita no *site* da *Associação dos docentes da USP*, o pró-reitor da Pós-Graduação da USP, Carlos Gilberto Carlotti Júnior, propõe basicamente três caminhos ao aluno que chegar ao final do primeiro ano de mestrado – caso o projeto citado seja aprovado pelo Ministério da Educação:

> 1) seguir no doutorado, já no segundo ano, o que seria a ideia preferencial; 2) continuar no mestrado, por opção ou por ainda não estar preparado para o doutorado, podendo entrar neste posteriormente, como na atualidade; 3) sair do sistema, se não tiver vocação ou aproveitamento no primeiro ano.

Esse projeto pensado sobre a proposta de reorganização da pós-graduação aborda principalmente a discussão sobre o tempo de duração dos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado. O que significa ter vocação para fazer parte da pós-graduação? E, academicamente, o que significa “aproveitamento no primeiro ano”? A diminuição do tempo da pós-graduação, discurso esse legitimado por instituições de ensino superior influentes do Brasil, mudaria a qualidade de formação dos futuros professores?

A avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil é feita através da atividade da CAPES, realizada quadrienalmente, na qual é dada notas de 1 a 7 aos cursos. As notas servem de baliza para que os alunos escolham as instituições e, também, a avaliação influencia na destinação de verbas para bolsas de estudo e pesquisas. Outra função da avaliação é ser determinante para abertura de novos cursos, podendo levar ao fechamento dos cursos mal avaliados. Acontece que em setembro de 2021 uma liminar judicial suspendeu a realização da avaliação em andamento e a própria CAPES não se prontificou em reverter tal decisão, o que nos mostra descaso pela avaliação de qualidade dos cursos (LUPION, 2021).

Outro movimento da fundação foi pressionar a definição de parâmetros que permitissem a abertura de cursos de pós-graduação a distância,

possibilitando filão lucrativo para organismos privados de ensino. Todos esses movimentos de descaso com os cursos de pós-graduação culminaram na debandada de pesquisadores. Após a repercussão da saída coletiva de pesquisadores, a CAPES obteve, por meio da justiça, permissão da retomada da avaliação quadrienal, no entanto, os resultados devem ser mantidos em sigilo. De acordo com o professor físico Fernando Lázaro, da PUC-Rio, ele classifica a atual administração como “ruim”, fruto de uma gestão “confusa” do Ministério da Educação e de um “desastre absoluto” das políticas referentes à ciência do governo do presidente Jair Bolsonaro (LUPION, 2021).

É importante lembrar que minha pesquisa não é sobre a pós-graduação, entretanto, os discursos das instituições de ensino publicados em meios de comunicação da própria universidade e de órgãos que fomentam a pesquisa científica no Brasil importam aqui, uma vez que são meios de compreendermos as possíveis influências das formações discursivas dos licenciandos sobre o que é *ser professor*.

Acreditamos que a discussão sobre a reorganização da formação acadêmica, mencionada anteriormente pelas universidades paulistas, seja importante enquanto discussão fundante, dado que o desenvolvimento socioeconômico depende da qualidade dos profissionais que se formam em Educação, especificamente quando tratamos de Educação para esta tese. Temos, portanto, a relação entre três pontos principais quanto à formação dos alunos de pós-graduação em curso: o tempo de curso, a qualidade da formação acadêmica e o contingente populacional de baixa renda.

Sobre a expansão da pós-graduação, Nazareno e Herbetta (2019) abordam a origem e o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no Brasil desde sua implementação na década de 1960 até os dias atuais. Foi apontado que, com o incremento regular no número de programas e na produção científica, as assimetrias e desigualdades regionais e espaciais são reproduzidas igualmente ao longo do período analisado, o que pode gerar impactos na produção científica do país, sobretudo naqueles vinculados à lógica que privilegia programas de pós-graduação situados nas regiões sul, sudeste e o Distrito Federal.

Nazareno e Herbetta (2019, p. 111) trazem em suas conclusões sobre a discussão da expansão da pós-graduação:

> O aparente milagre acadêmico em termos de expansão, indesejada a princípio e aparentemente incontrolável depois, não gerou os resultados esperados. Essa situação causa problemas estruturais para o desenvolvimento da pesquisa no país, pois dificulta o acesso e a permanência de grandes contingentes populacionais na pós-graduação, por conta dos problemas decorrentes de deslocamento e renda. Dessa forma, as populações mais pobres não acedem ao nível da pós-graduação, mantendo-se esses espaços como elitistas.

A justificativa trazida por Silva e Barbosa (2019) para realizar suas investigações foi a de que pesquisadores buscam compreender o motivo pelo qual há falta de professores nas áreas de Ciências da Natureza, embora tenha havido um crescimento no número de cursos de licenciatura no Brasil, no período de 2009 a 2013. As informações coletadas pelas autoras foram obtidas a partir das respostas fornecidas pelos alunos durante a inscrição para o processo seletivo, dos “questionários socioeconômicos dos vestibulares da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) entre os anos de 2011 e 2014 e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2013 e 2017.”

Um dado sobre a renda de familiares trazido pelas autoras mostra que alunos que buscam o curso de Licenciatura em Física, em geral, são oriundos de classes sociais menos privilegiadas, cuja renda familiar está em torno de dois a três salários-mínimos. Os pais desses alunos investigados, na maior parte, possuem baixo nível de escolaridade e que, apenas alguns desses familiares conhecem a realidade de um curso de nível superior, seja conhecimento sobre a graduação ou pós-graduação. Embora os pais não saibam o contexto universitário do curso de licenciatura, a maior parte, aprova que o filho faça o curso ou desconhece a escolha do curso feita pelo filho.

Com isso, se a proposta de reorganização almeja em sua “modernização”, o desenvolvimento rápido desta primeira etapa, – a de mestrado como rito de passagem para o doutorado –, a população mais pobre que tem dificuldade financeira, principalmente quanto ao deslocamento via sistema de transporte,

enfrentaria maiores obstáculos, priorizando os espaços acadêmicos para a manutenção da elite.

Como será possível a qualidade da formação de professores, uma vez que há obstáculos socioeconômicos enfrentados pelas classes menos favorecidas para o acesso à graduação e pós-graduação?

Como é perceptível, temos o discurso de sujeitos que estão em cargos administrativos das instituições de Ensino Superior, que legitimam e influenciam outras formações discursivas.

São esses discursos que me fizeram pensar sobre o objeto de pesquisa que me propus a investigar no doutorado: o *processo de interpelação-identificação* de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor*. Portanto, acompanhar uma disciplina de licenciatura seria fundamental para me aproximar do objeto de pesquisa.

A hipótese que, por ora, recorro para interpretar o objeto de pesquisa é a de que o discurso recorrente – nos variados meios e produzidos por diferentes instituições – sobre as condições atuais da profissão docente interfere na construção da discursividade do licenciando, implicando em seu projeto político como futuro professor[4], no que é mobilizado na sua relação com os domínios de saberes, nas identificações com as formações discursivas do presente-passado-futuro e no sentido que ele dá para a docência como prática histórico-social.

A minha escolha pelos licenciandos de Ciências Biológicas se deve a algumas razões: 1) Ser licenciado em Ciências Biológicas; 2) Ter feito Licenciatura por um desejo profissional; 3) Considerar que seguir como um profissional docente é atuar politicamente, inclusive contra o discurso corrente sobre o fracasso da profissão e 4) Ter ouvido, na condição de licenciando[5] – de

---

[4] A ressalva que faço sobre o termo usado “futuro professor” faz referência ao sujeito que tiver obtido o título de licenciatura e puder exercer a profissão de professor. É uma ressalva de aspecto burocrático, especificamente. Temos, portanto, o professor que pode ser chamado profissionalmente como tal, pois é possuidor do título de Licenciatura. Como este trabalho é sobre compreender o discurso de licenciandos sobre o *processo de interpelação-identificação* do que é *ser professor*, não cabe a mim atribuir ao licenciando a denominação de futuro professor enquanto identificação própria, pois, assim como foi dito anteriormente, uma parcela dos graduandos opta por fazer a modalidade de licenciatura para obter o título, não como parte de seu desejo primeiro de formação acadêmica, e sim para ampliar a possibilidade futura de campo de trabalho.

[5] Adianto que meu olhar para o campo da Educação é remoto, do tempo de criança, tomando minha experiência de vida e interesse pelas questões que envolviam a temática escolar. Desde

2012 a 2013 –, o discurso depreciativo de graduandos sobre *ser professor*, socialmente construído pela mídia, escola, universidade, documentos oficiais de educação, imagem exportada da educação brasileira por agências internacionais, cursos de formação docente continuada e mercado editorial.

Acompanhei durante um ano na pesquisa de campo alunos de licenciatura que fizeram a disciplina de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia na Universidade Federal do Paraná. Escolhi esta disciplina, pois é o momento no qual os licenciandos entram em contato direto com as escolas de educação básica, desta vez, ressalto, enquanto licenciandos, uma vez que já foram alunos do ensino básico. Assim, pode-se considerar que o olhar do licenciando para a escola e, especificamente, para a observação das atividades que envolvem a prática de docência, neste momento de estágio, é onde e quando a identificação com a docência ocorre de modo mais direcionado.

Ressalto este ponto sobre a formação de licenciandos para que comecemos a perceber como se dão as condições de produção (PÊCHEUX, 2014a, p. 82) desses discursos: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro, do referente.

O estágio é o *locus* privilegiado da formação de futuros professores, porque ali é garantido o tempo e o espaço intencionalmente, organizado e mediados para a práxis formativa de futuros professores. Concordando com Lima (2008), a autora aponta que

> Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas.

Como a pesquisa desta tese se deu em tempo e espaço específicos onde a estrutura e o acontecimento dos discursos possuem suas peculiaridades relacionados ao recorte temporal do estágio em prática de docência, trago a obra *O professor que não ensina* (ALMEIDA, 1986) com o objetivo de pensarmos

---

o primeiro semestre da graduação, estive envolvido diretamente com atividades acadêmicas que me inseriram neste campo de trabalho, que pensa indissociavelmente ensino, pesquisa e extensão. É na condição de estudante de Licenciatura que a minha observação adquire consistência, pois o contato com leituras teóricas me permitiu olhar para as questões de interesse com embasamento teórico.

historicamente os acontecimentos discursivos remotos. Neste livro, resultante de uma dissertação, apoiado na análise de textos de professores, cujo recorte temporal remete à segunda metade da década de 1980, Almeida (1986) constatou uma advertência sobre os discursos de professores que se definiam pelo lado negativo da profissão, daquele que não ensina, que se refere à existência de um aluno idealizado, de uma escola imaginária, de uma sociedade imune aos problemas sociais, sem lutas de classes, de um país perfeito, como se tudo fizesse parte de uma narrativa ficcional. Almeida aponta (1986, p. 18):

> Creio que já é tempo de abolir, definitivamente, do vocabulário do professor e dos documentos oficiais a ele referentes, termos como *missão*, *vocação*, *abnegação* que só nos têm trazido prejuízos políticos, pedagógicos e econômicos, e de adotar outros, sempre evitados, como *profissão*, *competência técnica*, *salários*. Quando isso acontecer, teremos já avançado considerável parte do caminho.

Os dados que Almeida (1986, p. 16) traz com tom de indignação ao analisar 500 textos produzidos por professores em um concurso público para o magistério sobre o pensamento a respeito dos aspectos relevantes da profissão, mostram discursos repetidos: “o mesmo tom lírico, os mesmos estereótipos, frases feitas, lugares-comuns, chavões e *slogans*”.

Três décadas se passaram, e como estão os discursos de futuros professores?

Assim, acompanhando as duas turmas de licenciatura, a investigação se deu por meio da aplicação de questionário. Trago comigo quarenta e um questionários que foram aplicados para duas turmas de licenciatura no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, situada na cidade de Curitiba.

Em meio a tantas palavras desses alunos, buscarei compreender o que atravessa os discursos destes licenciandos, tomando o emaranhado dos textos, o lugar social na produção, na circulação e na recepção das discursividades sobre *ser professor*.

Em relação à coleta de dados desta tese, elaborei um questionário com quatro questões, a fim de conhecer o interesse dos alunos por escolherem o curso de Ciências Biológicas, como se deu a trajetória acadêmica até chegar na disciplina de Prática de Docência e a opinião sobre a profissão docente:

- 1) Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas, porque...;

- 2) Após concluir o Núcleo Básico (3 anos) do curso, relate qual modalidade (Licenciatura e/ou Bacharelado) priorizou e por quê;

- 3) Durante a graduação, pude fazer: estágio/trabalhar/pesquisar/voluntariar-me. Comente sobre sua(s) experiência(s) no curso.

- 4) Você se imagina professor? Ser professor é...

Este questionário é a ferramenta na qual me apoiei para analisar as formações discursivas enunciadas e é fundamental para conhecermos a instância verbal das condições de produção (PÊCHEUX, 2014a, p. 79) dos licenciandos: o contexto sócio-histórico, as interlocuções possíveis observáveis nas enunciações, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente, enquanto licenciando.

Para tanto, formulei os seguintes objetivos.

Objetivo geral: compreender, através de análises dos discursos de sujeitos-licenciandos de Ciências Biológicas, o *processo de interpelação-identificação* que rege as formações discursivas sobre o que é *ser professor*.

Objetivos específicos:

- Conhecer as *condições de produção* dos discursos dos licenciandos com o intuito de compreender as possíveis relações estabelecidas no processo de *tomada de posição* do locutor ao narrar seu ponto de vista sobre a aproximação ou afastamento da *unidade imaginária* do que é *ser professor*.

- Identificar as inscrições ideológicas dos sujeitos (forma-sujeito) e as posições-sujeitos – determinadas pelas *tomadas de posição* e pelas

vinculações ideológicas – que compõem o discurso de valorização da modalidade Bacharelado em detrimento da de Licenciatura.

- Fazer o levantamento de *acontecimentos discursivos* nas formações discursivas dos licenciandos e compreender no interior da análise dos discursos as identificações sobre o que é *ser professor*.

Sobre o segundo objetivo específico, uma justificativa encontrada por Brando e Caldeira (2009, p. 168) para sustentar a afirmação de que graduandos de Ciências Biológicas costumam demonstrar mais interesse pela modalidade de bacharelado em detrimento de licenciatura, é que a escolha pela licenciatura se deu com a intenção de ampliar o repertório profissional para a busca de trabalho depois de terminar a graduação. Caso optassem somente pela modalidade de bacharelado, "não poderiam desempenhar legalmente a função docente que os permitiria uma forma inicial de sustento".

Partindo da contextualização sobre a inscrição do objeto de pesquisa nesta tese de doutorado, acredito que seja importante abordar a minha trajetória acadêmica a fim de compreender o processo no qual este trabalho de pesquisa se originou. Ainda na graduação, pude fazer parte como estagiário do Programa de Iniciação à Docência, juntamente com outros professores da escola básica parceiros do projeto, estagiários da graduação em Ciências Biológicas, pós-graduandos do mestrado e do doutorado em Educação e a professora Odisséa Boaventura de Oliveira, como líder do projeto *Interface entre Ensino de Ciências e Múltiplas Linguagens*. Um dos referenciais teóricos que embasou os procedimentos metodológicos e analíticos do projeto foi o de Análise de Discurso (daqui em diante ADF[6]) de linha francesa (ORLANDI, 2012), oferecendo fundamentos para se pensar a linguagem. Foi através dessa experiência acadêmica que pude escrever o trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Ciências Biológicas, que futuramente, resultou na publicação do trabalho *O Projeto "Interface entre Ensino de Ciências e Múltiplas Linguagens" na Visão dos Alunos e Professores* (CAZÓN, 2014).

[6] Com o intuito de deixar a leitura mais fluida, adotarei a sigla "ADF" em letra maiúscula para me referir à Teoria de Análise de Discurso de linha francesa, elaborada pelo autor Michel Pêcheux.

Já no mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2014, continuei pesquisando no campo da Linguagem, cujo trabalho teve o objetivo de compreender como se deu a relação com o saber de alunos da disciplina de Biologia do Ensino Médio, ao produzirem documentários científicos como parte da proposta de trabalho. Acompanhei as aulas de biologia após o aceite da professora responsável pela turma e pude fazer a pesquisa-ação durante o período de seis meses, acompanhando alunos de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Curitiba-PR durante todo o processo de produção dos documentários, desde a escolha pelo tema até a apresentação final.

Para a análise dos documentários, um conceito bastante relevante foi o de *mobilização*, que implica na ideia de movimento, de colocar recursos e a si mesmo em movimento. Há uma diferença entre a mobilização e motivação, na primeira, o movimento acontece de dentro para fora, ou seja, o sujeito "desejante" vê sentido na atividade em que está engajado e se põe em movimento. Na segunda, o movimento se dá de fora para dentro, ou seja, um sujeito externo anima o outro (CHARLOT, 2000).

Pude, através da análise dos documentários científicos produzidos pelos alunos do Ensino Médio, perceber a mobilização principalmente quando o sujeito escolheu um assunto de seu interesse, colocou recursos e a si em movimento. Os indícios de mobilização se deram quando, na análise, observei relações com o saber de vertentes identitárias, epistêmicas e sociais que apresentavam relações com sua própria história e experiências de vida, na inserção de sua identidade na produção e composição do documentário.

Para proceder com a análise dos documentários utilizei os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de origem francesa, tendo como maior representante Michel Pêcheux. Recorri a alguns elementos teóricos da análise de discurso para compor os dispositivos analíticos, sobretudo o conceito de *interdiscurso*, que foi fundamental para entender a minha proposta de análise iniciada no mestrado em Educação.

Essa proposta surgiu quando entrei em contato com a obra *O discurso: discurso ou acontecimento*, de Pêcheux (2012) ao considerar, para a análise dos dados, o entrecruzamento do acontecimento, da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise de discurso. Dessa forma, tomo

o acontecimento como interdiscurso no qual é possível identificar pela tensão entre descrição e interpretação dos dados os dispositivos analíticos. Com base nisso, pensei numa estrutura, o cubo (CAZÓN, 2016, 2018), composta por 3 eixos: 1) *Dispositivos analíticos*; 2) *Interdiscurso* e 3) *Relações com o saber*. O primeiro e o segundo fazem parte do campo da Análise do Discurso e o terceiro do conceito de Relação com o saber.

Apresentada essa trajetória de construção acadêmica, o trabalho realizado durante o mestrado buscou aproximar duas áreas distintas de estudo acadêmico – de conhecimento em Linguística e Ciências Humanas – para compreender as relações dos sujeitos com o saber. Para o doutorado, lanço-me o desafio de analisar os discursos de licenciandos tomando a Teoria de Análise de Discurso buscando compreender o *processo de interpelação-identificação* nos discursos produzidos sem que esse tenha, enquanto sentido, a ideia de lembrança do sujeito.

Esta tese está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresento o arcabouço de elementos teóricos utilizados como “caixa de ferramentas” na Análise de Discurso da Escola Francesa. Discorro sobre a relação entre o *acontecimento discursivo* e o *processo de interpelação-identificação*. Os elementos teóricos organizados no primeiro capítulo são: 1) a formação ideológica e os sentidos; 2) a historicidade e o sujeito; 3) a unidade imaginária – a memória discursiva; 4) a forma-sujeito e a tomada de posição e 5) o acontecimento discursivo.

O segundo capítulo foi organizado com a finalidade de compreender com mais profundidade o objeto de pesquisa. As três partes do segundo capítulo estão divididas em: 1) o procedimento metodológico para a coleta de dados em campo; 2) os sujeitos da investigação e a coleta de dados em campo; e 3) o levantamento bibliográfico, os principais elementos teóricos encontrados e a discussão sobre o *processo de interpelação-identificação*.

No terceiro capítulo, iniciei o primeiro gesto de análise dos questionários respondidos pelos licenciandos. Através dessas análises dos excertos, traçarei possíveis caminhos para pensar os lugares em que os sujeitos do discurso se identificam na estrutura social sobre o que é *ser professor*.

No quarto capítulo, continuei a análise das respostas fornecidas pelos licenciandos e me proponho a compreender os movimentos de escolha dos licenciandos, levando em consideração a ordem das coisas nas inscrições ideológicas dos sujeitos (forma-sujeito) e as posições-sujeito – determinadas pelas *tomadas de posição* e pelas *vinculações ideológicas* – que compõem o discurso de valorização da modalidade Bacharelado em detrimento da de Licenciatura.

Por fim, no quinto capítulo, fiz o levantamento de *acontecimentos discursivos* nas formações discursivas dos licenciandos de Ciências Biológicas, para compreender o *processo de interpelação-identificação* sobre o que é *ser professor*.

Com essa organização dos capítulos da tese, acredito ter construído uma compreensão sobre o *processo de interpelação-identificação* que rege as formações discursivas sobre o que é *ser professor*, a partir dos dizeres dos licenciandos de Ciências Biológicas.

1 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO E O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO*

Muitas possíveis palavras que gostaria de destacar para o título, evidenciando o objeto de pesquisa, surgiram durante o período em que me dediquei aos estudos para a escrita desta tese. Passei por um conjunto de elementos integralmente relacionados; foram aportes teóricos escolhidos para olhar o objeto da pesquisa acadêmica, como: *ideologia*, *imagem, sentido*, *memória*, *implícito*, *regularização*, *circulação* e *processo de identificação*. Em algum momento, todos os termos citados anteriormente mantinham relação com a Teoria da Análise de Discurso (PÊCHEUX).

Identidade foi o termo que mais mantive em foco, inclusive, para a banca de qualificação, trouxe o título “A construção da identidade docente”, referindo-me ao objeto de pesquisa.

Naquela altura da escrita, o trabalho se fundamentava teoricamente na ideia de que o processo de construção da identidade do eu envolvia a aquisição da autonomia nos julgamentos e nas ações morais, dando enfoque para perspectivas individualistas com certo grau de abstração. Após os apontamentos da banca de qualificação, compreendi uma inadequação no sentido que direcionaria teoricamente a investigação. E uma insatisfação por não encontrar um sentimento de conforto ao olhar para o objeto da maneira como queria.

Foi trazido para o texto o conceito de identidade sob a ótica da sociologia e foi esse justamente o grande incômodo no trabalho pois, tratando-se da Teoria de ADF, o objeto de pesquisa – a *identidade* de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor* - estaria sendo visto pelo lado externo do sujeito, no contexto sociológico, e, provavelmente, com nenhuma ênfase para a análise da materialidade do discurso e a complexidade de sua trama.

Assim, como mantive a pesquisa sempre com o foco na análise de discurso, quando trouxe a ideia inicial de análise da “construção da identidade docente” do sujeito-licenciando, estava tomando a imagem projetada, trazida nos excertos, como objeto estático para a análise, impossibilitando a compreensão da instauração da diferença e da divergência no âmbito da formação discursiva. Criei sete dispositivos e um deles, por exemplo, denominei como “motivacional”. Partindo deste dispositivo, buscaria compreender o indivíduo, no caso o

licenciando, nas suas relações com o mundo, excluindo a análise das camadas da materialidade discursiva.

Acredito ser importante enfatizar essa observação pois, por vezes, tive a tendência de olhar para o sujeito na sua exterioridade enquanto pessoa, estudante, filho, amigo, no entanto, é para o interior da análise que nos voltamos, na tensão entre a descrição e a interpretação do discurso (PÊCHEUX, 2012, p. 19).

Foi através da releitura de Orlandi (2001), Indursky (2008) e Pêcheux (2012; 2014c; 2015), que amadureci teoricamente as condições em que se dão os processos discursivos pela lente que considero mais adequada: o *processo de interpelação-identificação*.

Desta forma, sob a ótica da AD pecheuxtiana, ao tratar do *processo de interpelação-identificação (*daqui em diante *processo de in-id*[7]), não posso deixar de referenciar o elemento teórico que constitui essa complexa trama do discurso: o *acontecimento discursivo*.

Antes de abordar o elemento teórico *acontecimento discursivo*, trago novamente a inquietante discussão proposta por Almeida (1986) sobre os deslizes nos discursos de professores que atribuíam à função de professor, o profissional que, em vez de ensinar, transmitia conhecimento. O autor chamou a atenção para aquilo que considerou mais grave e mais urgente ao se tratar de questões concernentes à formação do profissional para o magistério: “é melancólico esse definir-se pela negativa, é assustadora essa autodestruição.” (ALMEIDA, 1986, p. 150). Em seu trabalho, ele considerou urgente a recuperação do profissional do magistério e discorreu sobre suas frustrações nas quais evidenciou que o professor pode e deve ensinar.

Diante dessa conjuntura apresentada no livro de Almeida (1986), neste momento, olho para os discursos de licenciandos e, através do elemento teórico de *acontecimento discursivo*, busco compreender se o sujeito do discurso, do momento presente da coleta de dados, rompeu com um domínio de saber que,

---

[7] Com o intuito de deixar a leitura mais fluida, adotarei a sigla “*in-id*” em letra minúscula para me referir ao *processo de interpelação-identificação*, elaborado pelo autor Michel Pêcheux. O processo de identificação do sujeito pressupõe que o indivíduo seja interpelado pelas formações ideológicas, assim temos que a análise do discurso do sujeito é feita através da forma-sujeito. Portanto, usarei, de modo simplificado, o *processo de identificação* para denominar o que Pêcheux chamou de *processo da interpelação-identificação* do sujeito.

há mais de trinta décadas, fazia parte de discursos de professores em dada conjuntura histórica. O que está em pauta é o surgimento de uma nova formação discursiva e de sua forma-sujeito. “A captação deste momento de constituição de um novo domínio de saber pode ser observada pela agitação das filiações de sentidos” (INDURSKY, 2008, p. 9).

O elemento teórico *acontecimento discursivo* é considerado determinante ao se tratar do discurso na forma-sujeito, uma vez que o discurso é tomado como uma conjuntura que, por sua vez, deve ser analisada integralmente, levando em consideração os discursos e os sujeitos como constituintes da discursividade em um dado contexto.

É em seu livro de 1983, *O discurso: estrutura ou acontecimento*[8] (2012), que Michel Pêcheux toma o *sentido* como algo que emerge do imbricamento dos elementos do acontecimento com as tomadas de posição dos sujeitos inscritos no interior do acontecimento discursivo.

Sabemos que na AD pecheuxtiana, o elemento teórico *acontecimento discursivo,* a partir da materialidade da linguagem, possibilita que o enunciado possa vir a ser outro, estabelecendo, portanto, uma relação com o equívoco – região onde se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia. O acontecimento discursivo que, por sua vez, possui materialidade da linguagem, mantém uma relação com o real da história e da língua. Nas palavras de Pêcheux (2012, p. 53):

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

Por isso, este trabalho se direcionou à organização de elementos teóricos com o intuito de “construir procedimentos (modos de interrogação de dados e

---

[8] Este texto foi originalmente apresentado por Michel Pêcheux na conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições”, realizada na Universidade de Illinois Urbana-Champaign, no período de 8 a 12 de julho de 1983. O título original impresso em 1988 pela Editora da Universidade de Illinois, foi publicado como uma frase interrogativa “Discurso: Estrutura ou Acontecimento?”. Para a publicação pela Pontes Editores, em 2012, em língua portuguesa, no Brasil, o título do livro veio como uma frase afirmativa “O Discurso: estrutura ou acontecimento”. Faço essa observação pois, Pêcheux, durante o percurso de elaboração de sua teoria, compreendeu que o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação na agitação das filiações sócio-históricas de identificação (PÊCHEUX, 2012, p. 56).

formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico" (Grifo do autor) (PÊCHEUX, 2012, p. 51). Sobre a ADF, Pêcheux nos diz que (2012, p. 53):

> 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.

Organizo o capítulo teórico com o intuito de discorrer sobre a relação entre o *processo de identificação* e o de *acontecimento discursivo*: Que domínios de saberes são frequentemente atravessados por saberes de outras formações discursivas, de outra forma-sujeito? O sujeito do discurso chega a romper com um domínio de saber já instituído? Com qual domínio se identificava até então, para se identificar com novo domínio de saber? (INDURSKY, 2008, p. 9)

Introduzo o elemento teórico basilar que fundamenta a análise futura do objeto desta tese, com vistas a cercear a localização dos elementos que compõem o *processo de identificação* nas obras da Teoria de Análise de Discurso de Michel Pêcheux.

A seguir, discorro sobre o arcabouço de elementos que embasam teoricamente esta tese.

1.1 O ARCABOUÇO DE ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE O PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO

Por que o sujeito diz o que diz? Para compreender os discursos de licenciandos de Ciências Biológicas, trago para o capítulo teórico um arcabouço de elementos teóricos que compõem a "caixa de ferramentas" para a análise futura do *processo de identificação* encontrado nas formações discursivas dos sujeitos-licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor*. Na busca por interpretar o discurso, cabe-nos a possibilidade de compreender essas tramas no discurso; não se sabe da raiz do discurso embora os indícios sejam flagrados, ainda que paradoxais e não evidentes.

O termo “trama”, comumente usado na ADF, representa com essa metáfora a ideia de que o discurso opera como os fios que se entrelaçam na trama de um tecido; sem essa trama se torna impossível analisar o discurso. Por isso, entendo que o *processo de in-id* não é tratado de modo isolado, na obra, por fazer parte das relações entre sujeito, sentido e linguagem.

Retomando o título proposto inicialmente “A construção da identidade docente”, percebi que estava projetando no estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas a identidade de professor. Trago novamente a discussão do título inicial do trabalho, pois não cabe a mim, enquanto pesquisador, afirmar que o estudante esteja construindo sua identidade como futuro professor, enquanto cursa a licenciatura. Assim sendo, o meu direcionamento, olhando para o discurso do licenciando, é compreender os indícios que apontam para o *processo de identificação* quando se refere sobre o que é *ser professor*.

O que a Teoria da ADF de Michel Pêcheux nos diz sobre a noção de *sujeito*? E sobre o *processo de identificação?* Qual é a relação entre o sujeito-licenciando e as suas atribuições sobre o que é *ser professor*?

De antemão, afirmo que o elemento teórico que escolhi trabalhar em específico, o *processo de in-id*, na obra de Michel Pêcheux, aparece muitas vezes relacionados a outros elementos, e que sem essa relação, esse *processo* não faria sentido. O autor aborda uma gama de outros elementos para explicar a trama que compõe o discurso, a fim de que o *processo de in-id* seja compreensível teoricamente.

Sobre o *processo de in-id*, Pêcheux não faz menção direta ao elemento teórico em seu trabalho *Análise automática do discurso (AAD-69)* (2014a), embora, durante sua trajetória acadêmica de escrita da Teoria de Análise de Discurso, o autor tenha rompido com a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e língua que tinha a função de transmitir informação linearmente onde um indivíduo fala e o outro recebe a informação, decodificando a mensagem dita. Ou, ainda, a ideia de que o discurso funcionaria como uma maquinaria fechada em si.

O que podemos encontrar em Pêcheux (2014b, p. 308) quando trata da análise discursiva do *corpus* é que o autor afirma que esta consiste em detectar e “construir sítios de identidades parafrásticas intersequenciais”, formando o lugar de inscrição referente ao processo discursivo estudado.

Inicialmente, pode-se inferir que Pêcheux se aproxima de identidade quando trata da noção de sujeito. O filósofo afirma que é impossível analisar o discurso como se analisa um texto, tomando a sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é imprescindível referir o discurso ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 2014a, p. 78). Desta forma, a informação não passa de um ponto para o outro, mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos entre os pontos. Esses pontos, representados como *A* e *B*, “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, ou seja, os lugares podem ser substituídos, por exemplo, pegando o contexto desta pesquisa, pelo discurso do licenciando na interlocução com o professor da escola em que ele faz a prática de docência. A hipótese de Pêcheux é a de que esses lugares estão “representados” nos processos discursivos em que são colocados em jogo (2014a, p. 81).

A obra do filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983), o precursor dos estudos de Análise de Discurso de escola francesa, em resumo, teve três fases. Em cada fase, podemos observar movimentações teóricas na qual o autor abandona ou se filia a elementos teóricos de outros autores.

O livro *Por uma Análise Automática do Discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux* (GADET & HAK, 2014) de 1969, organizada por Françoise Gadet e Tony Hak, reúne textos de Pêcheux e de outros autores em uma organização cronológica, traçando um histórico da AD francesa. Esses textos mostram as transformações sobre os fundamentos da análise do discurso.

Primeiramente, sob o domínio do estruturalismo, Pêcheux concebia o processo de produção discursiva como uma máquina fechada em si e autodeterminada, “de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 2014, p. 307).

Para Pêcheux, o projeto de uma análise automática do discurso se inscrevia, em grande parte, como uma crítica e alternativa às técnicas de análise de conteúdo, embora o autor tenha admitido interesse em procedimentos prévios de decifração estatística como a função de demarcação inicial do campo das hipóteses (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 154). As análises desse dispositivo seriam de base sintática, uma vez que os sentidos emergiriam dos próprios

enunciados, sendo tomadas como automáticas, pois emergiriam sob o olhar do comportamento autônomo do arquivo.

No capítulo em parceria com Catherine Fuchs, intitulado *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)* (PÊCHEUX; FUCHS, 2014), Pêcheux explicita o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, destacando que este aparato teórico é atravessado e articulado por uma Teoria da Subjetividade. A partir daí, a discussão é aberta em torno da interpelação ideológica. “A noção de identidade discursiva, aqui, tampouco é explicitada, mas deixa pistas fundamentais à compreensão daquilo que a teoria propõe no momento seguinte (TASSO, 2005, p. 2)”.

É sob o viés de uma filosofia da linguagem que Pêcheux constrói seus trabalhos, tomando distância da vinculação de seus trabalhos anteriores, que possuíam caráter estruturalista. O deslocamento teórico que abre o segundo período tem vistas para as relações entre as máquinas discursivas que se tornam objeto da ADF, chamadas de relações de forças desiguais entre os processos discursivos. Aqui, a noção de formação discursiva, emprestada de Michel Foucault, (PÊCHEUX, 2014b, p. 310):

> começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’).

Assim, temos que a obra *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio* (2014c), representa a transição da primeira para a segunda fase do autor em que a formação discursiva é atravessada pelas formações ideológicas. Nas palavras do autor:

> em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 2014c, p. 147, itálico do autor).

É nesta fase, em 1975, que a materialidade linguística é fundamental para que a ideologia aconteça em determinadas situações, nas quais sentidos são

produzidos dentro de certa condição de produção. Aqui temos o entremeio da psicanálise e da linguística, no qual Pêcheux passa por uma desconstrução de filiações teóricas objetivistas, estabelecendo uma relação entre ideologia, discurso e subjetividade. Podemos observar nesta obra que Pêcheux faz considerações decisivas quanto à noção de identidade discursiva e sua relação com o modo de constituição do sujeito discursivo (TASSO, 2005, p. 2).

Temos a *formação discursiva* como um elemento teórico marcante para a Teoria de ADF. Um dos autores que influenciou a teoria foi Althusser (1980), Pêcheux incorpora em seus estudos à instância ideológica, o que possibilita a abertura para o campo da psicanálise. Para ele, a ideologia é constituída e constitui os indivíduos em sujeitos, através de formas materiais no discurso, dando a impressão de os sujeitos serem a fonte de seu próprio discurso.

Se há as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produções destacadas por Pêcheux, é porque a ideologia não é o único elemento nas relações de produção de uma relação social pois, assim, o autor estaria ignorando as determinações econômicas instauradas, como foi evocado por Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (PÊCHEUX, 2014c, p. 129). Assim sendo, as vinculações ideológicas dos sujeitos fazem parte de uma conjuntura de significações, possibilitando que os sentidos sejam manifestados.

É, então, em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2014c), que Pêcheux passa por um intenso processo de ressignificação da Teoria de ADF, no qual toma como base os componentes linguísticos para se discutir os processos discursivos, inscritos na relação entre ideologia e a luta de classes dos sujeitos.

Pêcheux inicia uma busca a partir de seus questionamentos teóricos em relação às questões políticas observadas em um momento histórico-político que a França enfrentava. A partir do enunciado *On a gagné*, no texto do livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* (2012), cuja tradução da língua francesa é “Ganhamos”, o filósofo analisa que o termo citado pelos eleitores adeptos de Mitterrand, como um grito de guerra, remetia à ideia de um grito de torcedores de um time de futebol. Nesta conjuntura, ele pôde compreender no discurso a ocorrência de um deslocamento e a reformulação do sentido no enunciado. A reformulação de sua teoria é proposta através da discussão que se encontra em

torno dos processos discursivos inscritos na relação entre ideologia e classe social, a partir dos componentes linguísticos.

Nesta parte final de sua obra, percebemos maturidade teórica do autor. A ADF se desprende da ideia estruturalista e passa a ser entendida como uma disciplina interpretativa na qual as filiações históricas e sociais fazem parte dos efeitos de sentido entre sujeitos.

A seguir, apresento o arcabouço de elementos teóricos que estruturam a trama do discurso com vistas para a compreensão do *processo de interpelação-identificação*, na AD francesa. É por esta lente que buscarei compreender, através dos discursos dos licenciandos de Ciências Biológicas, os elementos teóricos que compõem as formações discursivas da *identificação* sobre o que é *ser professor*.

1.1.1 A formação Ideológica e a produção de sentidos: elementos teóricos

A priori não existe um sentido para a Análise de Discurso, mas sim um sentido que é construído, produzido no processo de interlocução, desta maneira, deve ser referido ao contexto sócio-histórico dos interlocutores no discurso, em outras palavras, nas condições de produção. O sentido de uma palavra varia de acordo com a formação discursiva à qual pertence. É na materialidade discursiva que se tornam perceptíveis as marcas que compõem o movimento característico da produção de sentido. Não apenas um sentido é produzido, mas a sua sentidos, podendo instaurar a indeterminação do sentido, que nem mesmo a formação discursiva é capaz de deter (TASSO, 2005, p. 2).

Para a ADF, as posições ideológicas determinam o sentido no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Podemos dizer que as posições assumidas pelo sujeito podem acarretar a mudança de sentido daqueles que as proferem. Para o analista de discurso, no processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia permite a ele estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (ORLANDI, 2012, p. 42-3).

Pensando sobre a análise do objeto desta tese, proponho tomar os discursos dos sujeitos-licenciandos, analisando a formação discursiva, especificamente, o *processo de interpelação-identificação* de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor*.

Quais domínios de saberes, que constituem os enunciados discursivos, poderão ser encontrados nas formações discursivas dos sujeitos-licenciandos? Sabemos que é através da relação do sujeito com a formação discursiva que podemos nos aproximar do funcionamento do sujeito no discurso. O indivíduo é interpelado em sujeito, assim o discurso do sujeito passa pelo *processo de interpelação-identificação*.

Tendo em vista a formação ideológica dada, a partir da posição observada da conjuntura sócio-histórica, que pode dar indícios do que o licenciando pode e/ou deve dizer, Orlandi (2012, p. 43) aponta que:

> O discurso se constitui em seus sentidos, porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber as palavras não têm um sentido nelas mesmas elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.

Assim, podemos dizer que os sentidos são determinados ideologicamente, ou seja, um fio ideológico em relação com outros desta trama e podemos, na discursividade, observar os sentidos produzidos que estão materializados no discurso.

Embora os sentidos sejam observados nas formações discursivas, não são considerados homogêneos, eles são constituídos pela contradição, os discursos são heterogêneos nas suas fronteiras, que se configuram e reconfiguram continuamente em suas relações. Um exemplo sobre a ideia apresentada é que uma mesma palavra pode ter mais de um significado, pois se inscreve em formações discursivas diferentes (ORLANDI, 2012, p. 44).

Portanto, os significados atribuídos pelos sujeitos-licenciandos a *ser professor* nos trazem o sentido, que não é evidente, atravessado ideologicamente pela materialidade discursiva. Também não é evidente a construção da historicidade em seu discurso, embora o sujeito aparente a sua evidência (o fato de que “eu” sou “eu”) faz parte de um processo de identificação (ORLANDI, 2012, p. 45).

A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Para produzir o dizer, o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito, assim, sua característica principal é a de dissimulação de sua existência no interior de seu próprio funcionamento (ORLANDI, 2012, p. 46).

Quando Pêcheux trata de ideologia, toma como referência, a partir de Althusser, que introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, assim, qualquer pessoa é “interpelada” a ocupação de um lugar no sistema de produção; o pensamento ideológico e o inconsciente devem ser pensados como elementos que constituem o discurso – a posição discursiva – e, simultaneamente, o já-sujeito. Nas palavras de Althusser (1980, p. 95):

> como todas as evidências, incluindo aquela segundo a qual uma palavra “designa uma coisa” ou “possuía uma significação”, ou seja, incluindo a evidência da transparência da linguagem, esta evidência de que eu e você somos sujeitos – e que este fato não constitui nenhum problema – é um efetivo ideológico, o efeito ideológico elementar (Grifos do autor).

Portanto, o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia traz o apagamento da língua na história para que ela possa significar, dando a impressão do sujeito ser a origem daquilo que diz. No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes, pois sua materialidade se constitui em processos em que a língua, a história e a ideologia ocorrem conjuntamente (ORLANDI, 2012, p. 48). Segundo Pêcheux (2014c, p. 146):

> é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de ‘desvios’ linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de ‘retomada do jogo’ (itálico do autor).

Podemos dizer que o trabalho ideológico é também um trabalho de memória e de esquecimento. Desta forma, através das discursividades dos licenciandos, os efeitos de sentido produzidos chegarão sob a minha análise, com traços de contradição e/ou equívocos. O discurso do sujeito tem história.

1.1.2 A historicidade e o sujeito: elementos teóricos

Como pudemos ver, Pêcheux manteve diálogo com diversos autores, trabalhando sob um entremeio teórico, advindo da Linguística, do Materialismo histórico e da Psicanálise, e questionando as evidências para fundar outro modo de inscrição teórica. A noção de sujeito que, nos estudos do estruturalismo tinha

papel secundário, passa a ser o cerne da teoria (PATTI et al., 2017).

Nesta altura, embora mais adiante abordarei o elemento de *forma-sujeito*, detalhadamente, para que possamos compreender o indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito que "tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que interdiscurso *aparece* como o puro 'já-dito' do intra-discurso, no qual ele se articula por 'co-referência'". Esse "sujeito do discurso" que se identifica com a formação discursiva que o constitui, nomeado, então, como a forma-sujeito realiza "a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos*. (PÊCHEUX, 2014c, p. 154-5) (Grifos do autor)"

Podemos dizer que o sujeito é constituído por uma dupla marca, ele é um sujeito *histórico* e *ideológico*, embora ignore que o é, pois, ao mesmo tempo é afetado pelo inconsciente, em outras palavras, o sujeito que é interpelado ideologicamente não sabe disso e a instauração de suas práticas discursivas se dá sob a ilusão de que ele é a origem do que diz e que tem a ilusão de controlar o que vem a dizer. Pêcheux cria a denominação forma-sujeito para indicar o sujeito afetado pela ideologia, sujeito assujeitado.

Assim sendo, sabemos que a identidade pode ser dispersada pela multiplicidade de matrizes e sentidos que se sobrepõem ao sujeito e assujeitam-no; o efeito de sentido que através das matrizes se produz também é marcado pelo múltiplo, porém não é qualquer um: a historicidade funciona como uma baliza ao sentido (TASSO, 2005, p. 3).

Para Tasso (2005, p. 3):

> em meio à dispersão, o sujeito é convocado a enveredar por determinados caminhos e não por outros possíveis. Isto é, a historicidade age na vinculação do sujeito a determinada formações discursivas e na exclusão de outras, como resultado da perspectiva althusseriana de sujeito na história, sujeito que se constitui pelos sentidos promovidos, referendados e até mesmo abafados pelos processos históricos.

Desta maneira, o sentido fazendo parte da historicidade, é incluído na identidade, pois determina a configuração discursiva que constitui o sujeito.

Sabendo que a história é um imenso sistema *natural-humano* em movimento cujo motor é a luta de classes, não podemos esquecer que o motor

opera nas relações entre “homens”, *no sentido de que não são relações entre coisas, máquinas, animais não-humanos ou anjos*, em outras palavras, “o homem” é *parte da natureza* (PÊCHEUX, 2014c, p. 138). São nessas relações entre “homens” em que se dá a produção do discurso, que acontece em um contexto histórico-social entre interlocutores; há um lugar de onde se fala, há uma imagem que se faz de si, do outro e do referente: as condições de produção.

Desta forma, não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso (ORLANDI, 2012, p. 52). O modo que se constroem as tramas imperfeitas que embasam o sentido, resultam no produto, que está destinado à multiplicidade, desta forma a identidade discursiva é uma unidade imaginária (TASSO, 2005, p. 3).

1.1.3 Unidade imaginária – memória discursiva: elementos teóricos

Em relação ao discurso, é fundamental a existência de um já-dito para compreender o seu funcionamento, ou seja, a memória discursiva considerada aqui como interdiscurso. Nas palavras de Pêcheux (2014c, p. 245), o interdiscurso é:

> perpetuamente, o lugar de um ‘trabalho’ de reconfiguração no qual uma formulação discursiva é levada, em função dos interesses ideológicos que ela representa, a observar elementos *pré-construídos* produzidos fora dela, associando-os metonimicamente a seus próprios elementos por *efeitos-transversos* que os incorporam, na evidência de um novo sentido em que eles são ‘acolhidos’ e fundados [...] por meio do que chamamos um ‘retorno do saber ao pensamento’ (itálico do autor).

Há, portanto, na memória, uma retomada de discursos que o antecedem e que não se findam aí. Nas palavras de Pêcheux (2014c, p. 154):

> o *interdiscurso enquanto discurso/transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita (itálico do autor).

Ao analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-licenciandos, compreendemos que tais dizeres são disponibilizados pelo interdiscurso e que, por sua vez, “afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2012, p. 31). Conceber o fato de que há um já-dito é fundamental para compreender o discurso enquanto funcionamento: o discurso e sua relação com o sujeito e com a ideologia (2012, p. 32).

Orlandi nos diz que “interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” e “o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (2012, p. 33-4). Desta forma, as palavras falam com outras palavras. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ORLANDI, 2012, p. 43).

Achard (2015, p. 17) nos alerta ao tratarmos da memória, que ela não é responsável por fazer retornar aos discursos dizeres do passado como se fossem “a segunda via de arquivos armazenados na memória de cada sujeito”, o que retorna ao discurso são “julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase”. Assim, o que distingue o analista de discurso do sujeito histórico é um deslocamento; é necessário pensar a enunciação como operações que regulam o encargo, em outras palavras, a retomada e a circulação do discurso. Segundo o autor, “levaremos em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social”.

Daí, a importância, para nós, de olhar para o *processo de in-id* e os dispositivos que regem as formações discursivas como um campo de não plenitude, que estão atravessados por uma memória, que não é homogênea e estável.

Pêcheux (2014c) faz considerações decisivas quando à noção de identidade ao tratar da relação entre esta e o modo de constituição do sujeito. O filósofo aponta para o fato de a evidência do sentido ser produzida ao mesmo tempo em que indivíduo é interpelado em sujeito, pois há a identificação da forma-sujeito com a matriz discursiva que o domina.

Pêcheux nos convida a examinar as propriedades discursivas da forma-

sujeito, do que ele chama como “Ego-imaginário” tal qual como “sujeito do discurso”, dando a sensação de que “cada sujeito” tem sua “realidade” “enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”. Sobre o inconsciente do sujeito, sobre o qual este não tem domínio, o autor explica que (2014c, 149):

> o imaginário do sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao O*utro*, ou ao *Sujeito*[9], já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma da autonomia* (itálico do autor).

Então, esse “esquecimento” do sujeito daquilo que o determina se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito), assim (PÊCHEUX 2014c, p.150):

> essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...] enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (itálico do autor).

Segundo Pêcheux, podemos definir dois tipos de esquecimento no discurso, um que é chamado de (1) esquecimento ideológico e o outro de (2) origem da enunciação.

Sobre o esquecimento de número um (1) Orlandi (2012, p. 35) explica que os sujeitos têm a ilusão de serem a origem do que dizem quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes; “os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.”

Sobre o esquecimento de número dois (2) Orlandi (2012, p. 35) explica que “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de

---

[9] Pêcheux nos diz (2014c, p.159) “Diremos que a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos etc., e as noções de *asserção* e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante.”

nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre pode ser outro.”

Pêcheux (2014c, p. 162), sobre a impressão da realidade do pensamento do sujeito-falante:

> (“eu sei o que eu estou dizendo”, “eu sei do que eu estou falando”), impressão deflagrada pela abertura constitutiva da qual esse sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro (como próprio outro) para explicitar e se explicitar a si mesmo o que ele diz e “aprofundar o que ele pensa”.

Ao se pensar no elemento teórico de memória discursiva, é imprescindível levar em conta o *acontecimento discursivo*, pois este possibilita a transformação, o deslocamento, a ruptura dos sentidos que constituem o discurso. Assim, o *acontecimento discursivo* faz movimentar a rede de filiações históricas que afeta o processo de constituição dos sentidos e sujeitos.

Antes de apresentar o *acontecimento discursivo*, acreditamos que elementos da tese em que Pêcheux defende a apropriação subjetiva (e não subjetivista) dos conhecimentos científicos e da política do proletariado, sejam apresentados, de maneira que a *forma-sujeito* não seja mal interpretada enquanto elemento que determina que o sujeito seja completamente manipulado pela ideologia, como se não pudesse se desmembrar de uma posição firmada.

1.1.4 A forma-sujeito e a tomada de posição: elementos teóricos

Para Pêcheux (2014c), a descontinuidade entre ciência e ideologia é um mito, propondo que a lógica é o cerne da ciência, o que resulta em uma língua perfeita e em um sujeito independente com pensamento livre. Entretanto, isso não significa que a ideologia tem sua origem nos sujeitos e sim que as forças materiais interpelam os indivíduos em sujeitos. O indivíduo é um sempre-já-sujeito, assim a evidência do sujeito é apenas um efeito ideológico.

A prática científica deve ser pensada como um elemento compatível com a prática política. Através de uma leitura crítica de questões epistemológicas, Pêcheux aponta para o fato de que não há uma sobreposição ou separação da história da produção dos conhecimentos e da luta de classes.

Pensando sobre essa não-dicotomia, podemos dizer que a forma-sujeito é dialética; não devendo reduzi-la a uma reprodução homogênea e pré-determinada, onde o sujeito seja totalmente manipulado pela ideologia e esteja completamente à mercê da formação discursiva que o domina. Em se tratando de sujeito e de seus discursos, não existe homogeneidade (LAGAZZI, 1988, p. 25).

Desta forma, não há uma segmentação da prática política em relação à científica, ambas fazem parte de uma dada formação social e estão sob as condições sócio-históricas e ideológicas.

A partir da leitura da primeira, segunda e terceira modalidades discursivas do funcionamento subjetivo, volto o meu olhar para o campo da produção dos conhecimentos científicos, em busca de um caminho que se relacione com a produção científica. Tais modalidades farão parte das camadas da lente teórica pela qual o discurso dos sujeitos-licenciandos será analisado.

Antes de destacar as três modalidades discursivas é importante abordar que, para Pêcheux (2014c, p. 197-8), “toda prática discursiva está inscrita no complexo *contraditório-desigual-sobredeterminado* das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” e de que não existe prática sem sujeito. Assim, uma vez que os indivíduos agem sempre na forma de sujeitos enquanto sujeitos, a “prática discursiva levará necessariamente à questão do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito”.

Na primeira modalidade, ela só acontece quando há a reprodução de saberes que dominam a forma-sujeito. Nas palavras de Pêcheux (2014c, p. 199):

> consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito da enunciação e o universal*, de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘*livremente consentido*’: essa superposição caracteriza o discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa

> determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’ (itálico do autor).

Sobre o sentimento de liberdade que o sujeito traz em seu discurso, é uma ideia ilusória seja em qual modalidade de tomada de posição estiver. Pêcheux afirma que a evidência da conquista da tão sonhada liberdade no discurso tem como consequência as “fantasias metafísicas”, ele nomeia esse apagamento do fato de o sujeito resultar de um processo, denominado por ele de *efeito Münchhausen*, “em memória do imortal barão que *se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos*”. O autor alerta para o analista do discurso sobre esse efeito, de que é importante evitar colocar o “sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso” (2014c, p. 144, itálico do autor).

Em relação à segunda modalidade, há a abertura de um espaço para o diferente, para a contradição, possibilitando direcionar a outras posições-sujeito na Formação Discursiva interna. Pêcheux aponta que (2014c, p. 199):

> Caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*: Luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida pelo seu próprio terreno (itálico do autor).

É através da tentativa de pensar na articulação entre as práticas políticas e científicas e os efeitos de sentido que Pêcheux propõe a terceira modalidade, cuja concepção de ciência também é defendida.

Desta forma, a terceira modalidade é “subjetiva e discursiva, paradoxalmente, caracterizada pelo fato de que ela integra o *efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito*, efeito que toma a forma de uma *desidentificação*, isto é, de uma *tomada de decisão não-subjetiva”* (PÊCHEUX, 2014c, p. 201).

Indursky (2008, p. 4), ao comparar as diferenças entre a segunda e a terceira modalidade das tomadas de posição, a autora afirma que na contraidentificação, um duplo movimento ocorre, questionamentos sobre os saberes da formação discursiva acontecem, sem que haja a reduplicação plena do saber da forma-sujeito.

O sujeito está exposto a outros saberes, saberes esses que são mobilizados inconscientemente para o interior de sua formação discursiva. O que interessa à autora é compreender de que forma o desdobramento da forma-sujeito afeta a formação discursiva. Como consequência disso, temos que a formação discursiva não mais se apresenta de modo fechado, por sua vez, homogênea – ao contrário – temos uma nova concepção de formação discursiva, "ela passa a ser dotada de fronteiras suficientemente porosas, que permitem que saberes provenientes de outro lugar, de outra formação discursiva nela penetrem, aí introduzindo o diferente e/ou o divergente" (2008, p. 4).

Já na desidentificação, o sujeito do discurso não apresenta mais nenhuma identificação com os saberes da formação discursiva que o afetava. Assim, podemos dizer que o caminho para a desidentificação, – cuja característica nos remete à ruptura, ao antagonismo, ao discurso excludente – é precedido por movimentos do mau-sujeito, do sujeito que se contraidentificou, embora a contraidentifiçação não desencadeie necessariamente uma desidentificação.

1.1.5 O acontecimento discursivo: elementos teóricos

Sabemos que na ADF nem sujeitos, nem sentidos são completos, pois a condição da linguagem é a incompletude. O funcionamento do discurso se constitui através do movimento, do entremeio, da relação, da falta. Assim, temos que a incompletude possibilita a aventura do simbólico, pois o que é da falta é também o lugar do possível. No entanto, esse processo de significação é administrado, e é justamente pela sua abertura que está sujeito ao modo da estabilização, da determinação, do institucional e da cristalização (ORLANDI, 2012, p. 52).

O homem se significa assim, sujeito à falha, ao acaso, ao jogo, ao saber, à necessidade, à regra etc. O discurso do sujeito e o sentido atribuído escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições, num processo de transferência em que a palavra é falada com outras. Observamos que nesse confronto do mundo e da linguagem, entre o que é estático e inerte, na experiência e na história, na subjetividade, os sentidos podem se repetir e se deslocar (ORLANDI, 2012, p. 53).

Pêcheux nos mostra a articulação entre estrutura e acontecimento: os percursos traçados pelos homens são múltiplos, podem ultrapassar limites, reter-se junto às margens, manter-se na ordem. “No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade” (ORLANDI, 2012, p. 53).

O elemento teórico *acontecimento discursivo* é apresentado em seu livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* (PÊCHEUX, 2012) e pontua que o acontecimento se situa “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (2012, p. 17).

Em outras palavras, o discurso acontece exatamente neste ponto de encontro entre o intradiscurso (estrutura horizontal) e interdiscurso (estrutura vertical), local onde o enunciado é repetido, atualizado, rememorado ou ressignificado: é o local do acontecimento.

O que seria eternizado através da memória discursiva é rompido quando Pêcheux nos apresenta o elemento teórico *acontecimento discursivo,* que não mais produz a repetição e sim a ressignificação, embora os significados anteriores não sejam apagados. Nas palavras de Pêcheux (2015, p. 46):

> a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjeturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados aos sistema de regularização anterior.

Diante da materialidade discursiva, ou seja, da determinação dos sentidos pela história, da constituição do sujeito pela ideologia, atravessado pelo inconsciente e, não completamente dominado, abrindo espaço para a ressignificação, quais indícios poderemos analisar, na trama do discurso dos sujeitos-licenciandos, no *processo de interpelação-identificação* sobre o que é *ser professor*?

2 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS E O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO* ENCONTRADOS EM PERIÓDICOS E ANAIS DO CAMPO DE ESTUDO DA ANÁLISE DE DISCURSO

Trago neste capítulo um estudo exploratório sobre o que as pesquisas no campo de saber em Análise de Discurso expõem sobre o *processo de interpelação-identificação*. Como parte do estudo exploratório, temos a investigação realizada em campo e o levantamento de trabalhos sob a ótica do *processo de in-id*.

A fim de compreender com mais profundidade o objeto de pesquisa, detalho: 1) o procedimento metodológico para a coleta de dados em campo; 2) os sujeitos da investigação e a coleta de dados em campo; e 3) o levantamento bibliográfico, os principais elementos teóricos encontrados e a discussão sobre o *processo de in-id*.

No primeiro momento, explicarei a metodologia utilizada para fazer o estudo exploratório em campo. Em seguida, detalharei o campo onde pude realizar esta pesquisa, os sujeitos desta pesquisa, as informações que contextualizam o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – dando mais enfoque à modalidade de Licenciatura – e a estrutura e composição do questionário que apliquei aos sujeitos-licenciandos.

Por fim, apresento o levantamento bibliográfico das publicações encontradas nos periódicos de revistas e anais de eventos no campo de estudo em Análise de Discurso e a discussão sobre os elementos teóricos que compõem os trabalhos quando tratam do *processo de interpelação-identificação* do discurso do sujeito.

2.1 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO: OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO E A COLETA DE DADOS EM CAMPO

Inicialmente é importante destacar que ao realizar esta etapa da pesquisa com os licenciandos, utilizando elementos teóricos característicos da pesquisa de campo, foi possível compreender a relação entre o campo enquanto lugar de investigação e a teoria enquanto prática científica.

Em certa etapa da investigação, a teoria de ADF que é central para esta tese apresentou contrapontos em relação ao que conhecemos sobre o procedimento metodológico de investigação qualitativa em campo. Antes de chegar na pesquisa de campo, eu trazia uma abordagem teórica como parte de minhas observações, embora estas tenham sofrido mudanças – aprofundamentos – no decorrer do estudo exploratório.

Utilizei como procedimento metodológico para o estudo exploratório a epistemologia de investigação qualitativa, seguindo os pressupostos da pesquisa na abordagem interpretativa/compreensiva. Isso significa que me orientei para a investigação, adotando o contexto da descoberta no qual "[...] o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base em um conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação" (LESSARD- HÉBERT, et al., 2012, p. 95).

Faço uma ressalva em relação à metodologia científica utilizada no estudo exploratório. Escolhi o contexto da descoberta como parte do estudo exploratório, uma vez que se caracteriza pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas, bem como pelo processo indutivo exploratório (LESSARD- HÉBERT).

Assim, o procedimento metodológico utilizado inicialmente como modo de interpretação do campo de observação foi sendo reformulado ao passo que houve um amadurecimento da compreensão sobre a pesquisa de campo. Não há a intenção de antecipar resultados de análises baseando-se em uma teoria específica, pois ao observar sujeitos e seus discursos, não estamos tratando de uma pesquisa estritamente empírica, experimental, observacional. Não há intenção de verificar se é possível comprovar uma hipótese, por exemplo, ou de fazer uma experimentação com os sujeitos da pesquisa.

A ideia principal é a de compreensão através da interpretação de discursos com base na Teoria de ADF.

Dito isso, concordando com Erickson (1985, p. 6), no trabalho de campo não foi trazida uma bagagem com categorias de observações específicas pré-

estabelecidas, embora tenhamos chegado com uma noção teórica pré-existente. Assim, não podemos restringir a pesquisa à metodologia de trabalho de campo, atribuindo a ele uma caracterização fechada, como sendo ou indutiva ou dedutiva. Estão, de certo modo, sempre em diálogo. Os termos específicos da investigação podem sofrer mudanças conforme mudem as percepções e entendimentos do pesquisador.

É importante destacar que nessa perspectiva, a pesquisa não seria uma "tábula rasa" teórica como no empirismo totalmente indutivo, uma vez que se admitem os apriorismos e as subjetividades do sujeito pesquisador, levando em consideração o eterno confronto entre o mundo e a linguagem, que, sob a luz da que a ADF, sempre pode trazer outros significados.

Caminhando conjuntamente a esta ideia, toda a descrição de dados, sejam objetos, acontecimentos, arranjo discursivo-textual está ligada e exposta ao equívoco da língua: "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro". Assim, "todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação" (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Especificamente para esta tese pude, enquanto pesquisador, acompanhar durante o período de um ano a disciplina de Prática de Docência na Licenciatura e, neste percurso em campo, descrevi alguns dados e acontecimentos, tomei nota de informações estruturais sobre o curso, que detalharei mais à frente. Foram dados que me permitiram refletir sobre o objeto de pesquisa que sempre esteve como parte constituinte do objeto inicial do doutorado: o *processo de interpelação-identificação* do sujeito.

Posto que a "pesquisa de campo" não faça parte diretamente das análises futuras, estar no curso de licenciatura presencialmente e observar detalhes, anotando-os, promovem percepções sobre a própria investigação, de espaço e tempo, que só foi possível por estar em campo.

Os procedimentos metodológicos de investigação no campo são tidos, muitas vezes, como fundamentalmente indutivos, porém essa concepção é equivocada. Embora, no início do trabalho em campo, o pesquisador não detenha as categorias de observação específicas predeterminadas, ao chegar

em campo já tem em mente um quadro conceitual e objetos de pesquisas. “No trabalho de campo, a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante” (LESSARD- HÉBERT, et al, 2012, p. 100). Sobre esse aspecto, eu trazia como ideia a perspectiva de “identidade” ao observar e anotar dados em geral quando me direcionava aos licenciandos como “futuros professores”.

E foi durante o acompanhamento em campo que pude perceber, através do discurso oral, a diferença entre o licenciando que se referia à docência incluindo-se no discurso como futuro professor e o que se referia à obtenção do título de licenciado, que lhe permitiria exercer a profissão futuramente.

Essa observação só pôde ser realizada uma vez que a objetividade da pesquisa qualitativa difere da objetividade da ciência quantitativa, em um exercício de objetivação, no qual, quanto mais se conhece e se entende os efeitos dos pressupostos do pesquisador, mais se pode perceber sua influência na pesquisa.

Lessard-Hébert et al. (2012 p. 102) nos dizem sobre a diferença entre a investigação quantitativa (positivista) e a qualitativa (interpretativa) no que tange a sua relação com a teoria. Na abordagem quantitativa, o contexto da prova acontece no momento prévio à construção dos dados, uma vez que as hipóteses, os objetivos e o referencial teórico já estão previamente estabelecidos. Em contrapartida, na abordagem qualitativa o contexto da descoberta predomina antes da construção dos dados. Durante o processo de construção, o contexto da prova pode coexistir com o da descoberta, ainda que as hipóteses, os objetivos e as categorias conceituais estejam formuladas (LESSARD- HÉBERT, et al., 2012, p. 102).

Tomando o que Lessard-Hébert et al. (2012) explicitaram, uma interpretação foi construída durante o momento de observação em campo: assim, explico que prefiro não denominar todos os licenciados como “futuros professores” pois, é perceptível nas formações discursivas sentidos e tomadas de posição nos discursos heterogêneos. Após este contato presencial com os licenciandos, reformulei o objetivo geral buscando compreender o *processo de in-id* que regem as formações discursivas sobre o que é *ser professor*, sem projetar assertivamente que cada licenciando identifica-se como professor. O

que está em foco, portanto, é compreender qual é o *processo de identificação* nas *formações discursivas* dos licenciandos sobre o que é *ser professor*.

Dito sobre as observações feitas em campo, as análises de discurso futuras serão feitas com base nas respostas obtidas nos questionários respondidos pelos licenciandos e que, embora eu não traga aqui algum tipo de análise mais aprofundada sobre as anotações feitas em campo, aquele momento de contato com os sujeitos faz parte do modo como olharei para esse *corpus*, considerando os discursos e os sujeitos como constituintes da discursividade de dada conjuntura.

Com isso, busco afastar as análises de uma interpretação dos implícitos, voltando fundamentalmente para a análise que considera que o discurso é constituído de materialidade na sua estruturação.

A coleta de dados foi realizada mediante o acompanhamento do programa de aulas da disciplina anual, ministrada pela Professora Drª. Odisséa Boaventura de Oliveira[10], de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II – EM 448 (Anexo III), da modalidade Licenciatura do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Assim, a pesquisa de campo teve o objetivo de coletar e registrar dados dos sujeitos-licenciandos em Ciências Biológicas para compreender o contexto sócio-histórico em que se situam, o lugar de onde “falam” e as imagens que fazem de si, do referente, presentes no discurso.

A formação em Ciências Biológicas da UFPR ocorre em um período mínimo de quatro anos – divididos em oito semestres – se o graduando escolher concluir apenas a modalidade bacharelado. No caso de o graduando optar pela licenciatura, o curso terá a duração mínima de cinco anos, totalizando dez semestres. Entretanto, o graduando pode optar pelas duas modalidades: bacharelado e licenciatura, concluindo o curso em, pelo menos, cinco anos.

A matriz curricular do curso é estruturada com possibilidades distintas de percurso, assim, cabe ao graduando escolher quais caminhos pretende seguir. Todos os graduandos devem passar pelo ciclo básico que corresponde aos três primeiros anos do curso, ou seja, do 1º ao 6º período semestral. Após o término

[10] Doutora em Educação pela USP, Professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR.

do ciclo básico, o graduando escolhe entre seguir na licenciatura e/ou bacharelado. Assim como consta no *site* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2014) do curso na seção de projeto pedagógico (p. 32):

> A estrutura curricular está dividida nos Núcleos Comum, Obrigatório, Central e Periférico. No Núcleo Comum estão às disciplinas do ciclo básico, no Obrigatório encontram-se as disciplinas obrigatórias para as modalidades, no Núcleo Central estão às disciplinas optativas com os conteúdos básicos para as duas modalidades do Bacharelado e Licenciatura, no Periférico, um rol de disciplinas, das quais há um mínimo de carga horária que deverá ser necessariamente cumprida, permitindo a flexibilização na montagem do programa de estudos.

O curso disponibiliza 100 vagas anuais, divididas igualmente em dois turnos: matutino e noturno. Assim, os licenciandos que participaram do estudo exploratório podem ter ingressado em anos distintos, serem do turno matutino ou noturno e estarem em períodos diferentes, de acordo com suas escolhas. Todos os sujeitos que participaram deste estudo exploratório optaram pela modalidade Licenciatura. Podemos encontrar licenciandos que estão fazendo, concomitantemente, o bacharelado, ou o mestrado, ou o doutorado, ou apenas a Licenciatura.

O currículo atual prevê um total de 2.235 horas no ciclo básico, 1.065 horas na modalidade de Licenciatura e 135 horas de atividades formativas. A modalidade Licenciatura contempla tanto a dimensão prática quanto o estágio, contabilizando uma carga horária de 420 horas cada (Anexo III).

Com o intuito de me familiarizar com o objeto a ser explorado – o *processo de interpelação-identificação* sobre o que é *ser professor* – apliquei um questionário (Anexo II) aos licenciandos, com quatro itens: histórico pessoal da escolha do curso; histórico acadêmico durante a primeira etapa da formação; suas experiências acadêmico-profissionais e definição da profissão professor.

O questionário aplicado aos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – UFPR contém, no cabeçalho, lacunas para serem preenchidas com o ano de ingresso no curso de Ciências Biológicas; o período em que estão no curso e o turno que estudam. É um questionário de perguntas que propiciam respostas abertas com o intuito de que os licenciandos respondam com o mínimo de influência de minha parte – mesmo sabendo, de

acordo com a ADF que isso seja impossível dada a complexidade das formações discursivas.

Logo abaixo constam os quatro itens a serem investigados. A seguir, faço uma breve explicação de minha intencionalidade ao formular os itens com seus respectivos objetivos:

1) Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas, porque...

A intenção dessa pergunta é saber o que mobilizou o licenciando do curso de Ciências Biológicas a escolher esta graduação. Através dos domínios de saberes encontrados em seu discurso, buscarei analisar essas camadas que indicam suas filiações discursivas.

2) Após concluir o Núcleo Básico (três anos) do curso, relate qual modalidade (Licenciatura e/ou Bacharelado) priorizou e por quê?

A finalidade desta questão é entender se há uma preferência por uma modalidade em detrimento de outra e o motivo. Através das respostas dadas a esta pergunta, poderemos compreender a prioridade do licenciando ao escolher determinado caminho. As respostas podem nos mostrar se houve algum tipo de estratégia ao escolher seu percurso acadêmico, se a escolha pode ter sido feita por afinidade à modalidade, assunção de uma posição ideológica em específico ou, ainda, se o licenciando se deixou levar por algum motivo específico.

3) Durante a graduação pude fazer estágio/trabalhar/pesquisar/voluntariar-me. Comente sobre sua(s) experiência(s) no curso.

As experiências que o licenciando teve durante os anos de graduação fazem parte de sua formação. Sabemos de acordo com a ADF que os sujeitos são expostos a outros saberes, mobilizados para o interior de sua formação discursiva. Através das informações cedidas nas primeiras respostas,

poderemos futuramente analisar a forma-sujeito e as tomadas de posição desde sua escolha pelo curso de Ciências Biológicas. São essas fronteiras porosas que buscarei analisar nos discursos.

4) Você se imagina professor? ( ) Sim ( ) Não

Ser professor é...

Primeiramente, a pergunta inicial “Você se imagina professor?” pode ser considerada por alguns como intimidadora, pois este questionário foi aplicado aos alunos da Licenciatura que, provavelmente, fizeram a escolha pela modalidade de Licenciatura por apresentarem interesse. Entretanto, optei por incluir esta pergunta no questionário, pois não posso supor que todos que estejam ali já se sintam ou querem ser professores. Muitos podem ter escolhido a modalidade para, de fato, explorar o âmbito profissional e, durante o curso se certificar sobre ser ou não professor. Esse estudo exploratório é importante para que eu possa, posteriormente, discutir e fazer análises pautado no que pude apreciar das respostas dos sujeitos.

Logo em seguida, inclui uma sentença reticenciada com o intuito de investigar a visão que o licenciando tem do que é ser professor. Pode ser que o sentido atribuído à continuação da frase seja a projeção de si quando se imagina na profissão de professor ou como um professor deveria ser, em uma idealização construída que tem sobre o que é ser professor ou o licenciando pode pautar a ideia de professor baseado no conhecimento próprio sobre o que é ser professor no seu país. Para que a diversidade de respostas fosse possível de aparecer, preferi formular uma frase para ser completada “Ser professor é...” com o intuito de dar liberdade ao licenciando para expor o significado de ser professor. Quais identificações com os saberes da formação discursiva são possíveis de observar?

Estruturei o questionário pensando na ideia histórico-cronológica[11] dos sujeitos, ou seja, fazer com que o licenciando pensasse sobre os motivos que o

[11] Pensar sobre a ideia histórico-cronológica do sujeito significa validar o percurso que constitui o sujeito no que diz respeito a sua história, nas relações que construiu desde seu nascimento e, também, reconhecer que o percurso traçado pelo sujeito-licenciando durante o curso diz

fizeram optar pelo curso de Ciências Biológicas, o que o levou a seguir por aquele caminho, em seguida, refletir sobre o caminho que escolheu trilhar, se houve algum tipo de prioridade.

Outro campo abordado e que também faz parte do contexto do graduando são as atividades realizadas. E, por fim, se o percurso histórico-cronológico apresenta algum tipo de relação que seja possível de fazer quando o licenciando relata sobre seu interesse em ser professor e o que pensa sobre a profissão.

Foram obtidos 41 questionários respondidos pelos licenciandos de Ciências Biológicas e as análises serão feitas a partir desses dizeres na extensão de toda a tese.

A seguir, detalho o levantamento bibliográfico e os elementos teóricos encontrados nos artigos de periódicos das revistas *Latinoamericana de Estudios del Discurso* e *Linguagem em (Dis)curso* e nos anais do evento de AD de orientação pecheuxtiana, *Seminário de Estudos em Análise de Discurso* (SEAD).

2.2 O *PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO* NAS PUBLICAÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS?

O objetivo deste levantamento bibliográfico é a familiarização com o objeto de pesquisa – os elementos teóricos que compõem o *processo de interpelação-identificação* de licenciandos de Ciências Biológicas sobre o que é *ser professor* –, presente nas pesquisas acadêmicas, de modo que a tese possa ser concebida com maior compreensão e aprofundamento.

Quando se pesquisa o *processo de interpelação-identificação*, como aparecem teoricamente nas publicações acadêmicas? Que aspectos das formações discursivas são possíveis de observar nas publicações de periódicos de revistas e anais de eventos acadêmicos?

Para a realização desta etapa da pesquisa, foi feita uma busca na Plataforma Sucupira, tomando como referência o sistema brasileiro de avaliação

---

sobre sua posição no mundo. Adotei a palavra “cronologia” com o intuito de discorrer sobre os acontecimentos em um dado tempo.

de periódicos (Qualis) mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que divulga a produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo *strictu sensu* (mestrado e doutorado). O sistema Qualis classifica as publicações acadêmicas pelo âmbito da circulação – podendo ser local, nacional ou internacional – e pela qualidade por área de avaliação - A, B ou C.

Iniciei o levantamento bibliográfico, tendo como critério a qualidade da avaliação feita pelo sistema Qualis, pelas revistas A1/A2 do campo de estudo de Análise de Discurso e encontrei a *Revista Bakhtiana* (A1), a *Revista Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (A1), a *Revista Latino-americana de Estudos do Discurso* (A1) e a *Revista Linguagem em (Dis)curso* (A1). Foram encontrados dois artigos de periódicos nas revistas *Latinoamericana de Estudios del Discurso* (1) e *Linguagem em (Dis)curso* (1). A pesquisa foi feita por meio da ferramenta de busca dos meios eletrônicos de cada uma.

Visto que a quantidade de artigos de periódicos de revistas foi pequena, busquei também nos anais do evento *Seminário de Estudos em Análise de Discurso* (SEAD) (INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2003), organizado bianualmente e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O critério para a escolha desse evento é que se trata do campo específico de Análise de Discurso de linha francesa. No evento inaugural do seminário, pesquisadores considerados referências nos estudos em ADF estiveram presentes, como, Jean-Jacques Courtine, Michel Plon e Françoise Gadet. Desde então, pesquisadores do Brasil e do exterior dão continuidade nas pesquisas em suas diversas dimensões. Já nesse evento, havia uma quantidade maior de trabalhos abordando o assunto de interesse.

O critério para selecionar os textos publicados nos periódicos de revistas e nos anais de eventos acadêmicos (em formato de painel ou que participaram inscritos em simpósio) foi a abordagem explícita do elemento teórico de *identificação*, embora, os textos não apresentem uma relação direta com o *ser professor* enquanto tema central. Foram incluídas as publicações que mencionam “identidade” ou “identificação”, e que contemplam no corpo do texto elementos que fazem parte do meu interesse em compreender como aparecem

nos trabalhos em ADF o *processo de identificação*. A escolha das palavras-chaves identidade/identificação se justifica pelo fato de que o *processo de interpelação-identificação* pode ser articulado com a incorporação de outros estudos, para que o *processo de in-id* seja compreendido na sua dimensão de heterogeneidade do discurso.

Inicialmente, a proposta de busca foi encontrar trabalhos que relacionassem diretamente a “identificação” ou “identidade” com “ser professor” ou “docente”, no entanto, não foram encontrados trabalhos nesse direcionamento.

Sobre o SEAD, o levantamento bibliográfico foi feito desde o primeiro evento, em 2003, nas publicações tanto em painéis quanto em seminários, que estão disponíveis no meio eletrônico do evento (INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL). O SEAD é um evento consolidado no campo de estudo em Análise de Discurso pecheuxtiana, que desde 2003 recebe trabalhos em formato de seminários ou painéis dos principais autores em ADF vinculados às universidades do Brasil e das universidades de outros países.

O levantamento e a discussão das publicações não foram feitas tomando a ordem cronológica de como foram apresentados os elementos teóricos, pois a ADF não tem uma direção homogênea, uniforme; está para o que é heterogêneo, as análises foram feitas com base no constructo teórico e também o que emergir da leitura enquanto características relevantes para a análise. O levantamento bibliográfico, como parte do estudo exploratório, foi feito a partir dos elementos teóricos apresentados no capítulo teórico desta tese, sendo eles: 1) a formação ideológica e os sentidos; 2) a historicidade e o sujeito; 3) a unidade imaginária – a memória discursiva; 4) a forma-sujeito e a tomada de posição e 5) o acontecimento discursivo.

A seguir, temos as seções que exploram os trabalhos publicados nas revistas e nos anais de eventos e, por fim, a discussão dos trabalhos encontrados.

2.2.1 O *processo de interpelação-identificação* nos artigos de periódicos em Análise de Discurso de linha francesa

Ao todo foram analisados dois artigos que abordaram em seu escopo de pesquisa a *identidade/identificação*. Assim, busco nesta etapa investigar nos trabalhos de Magalhães e Mariani (2010) e Sá e Sargentini (2013), especificamente, como os elementos teóricos são abordados para a compreensão do *processo de in-id* pelo viés da ADF.

O principal termo de busca foi pela palavra-chave: o *processo de in-id*. Não foram encontrados muitos trabalhos com entradas teóricas pecheuxtianas que abordassem especificamente o objeto principal desta tese.

Assim como pude perceber ao fazer a pesquisa bibliográfica, os trabalhos se apoiam nos pressupostos teórico-metodológicos da ADF. Os trabalhos encontrados discutem, de alguma maneira, os processos de identificação do sujeito do discurso, sejam as entradas do ponto de vista ideológico, histórico, do sujeito, unidade imaginária, tomada de posição, acontecimento discursivo etc.

Inicialmente, o artigo dos autores Sá e Sargentini (2013) propõe uma análise – sustentada pelos trabalhos desenvolvidos pela Análise de Discurso de linha francesa – de documentos de organizações de resistência armada contra o regime militar do período de ditadura no Brasil (1964-1985). Os autores afirmam que o regime tomou variadas formas expressivas, desde manifestações populares (a música, o teatro, o cinema, a literatura etc.) a políticas (cantos, passeatas, pichações, manifestações etc.) e que a esquerda brasileira se distanciou da tradição ancorada no Partido Comunista do Brasil e se aproximou da tradição de lutas exemplificadas pelas revoluções russa, cubana e chinesa. Diante desta constatação, o objetivo dos autores é compreender a formação da "nova esquerda brasileira" observando aspectos da produção da formação discursiva e da identidade de esquerda.

A discussão trazida inicialmente na introdução é sobre a dicotomia existente na modernidade, mesmo com as dissoluções, liquefações e fragmentações associadas à chamada modernidade tardia. Assim, os termos *esquerda* e *direita* nunca deixaram de ser problematizados. Sá e Sargentini (p. 60) observam um enfraquecimento da dicotomia na distinção que sempre é

retomada em meio ao campo político ou social a que os termos são remetidos a partir da crise da modernidade, que escancara a diferença do discurso político.

É trazida no artigo a informação que as identidades, com a pós-modernidade, deixam de ser fixas e passam por um processo de desenvolvimento que se transforma no decorrer da história. É problematizado o termo identidade a partir dos anos 1960, os autores afirmam que as ideias de progresso e racionalidade crítica foram superadas, bem como questões em torno das ideologias, que entraram em crise a partir da segunda metade do século XX. Um exemplo citado é o surgimento de designações centro direita e centro esquerda (p. 60).

Outro destaque inserido no artigo é sobre a formação discursiva. É citado que na obra *Vérités de La Palice*, de Pêcheux, nota-se a presença do outro marcado no discurso e identificado com uma formação discursiva tida como homogênea. Já na tese de Courtine de 1981, a ideia de heterogeneidade das formações discursivas aparece e é explicada através do *enunciado dividido*, clivado por mais de uma formação discursiva (p. 63).

Concordando com Foucault, os autores afirmam que é possível observar regularidades e – não homogeneidades – intrínsecas aos enunciados, que são refletidas na constituição das formações discursivas. E que ocorrem reformulações no campo da ADF em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, que são explicitadas as contribuições de Foucault para a formulação do conceito de formação discursiva e “escancara a heterogeneidade ao mostrar que o discurso é unidade (verificada na estrutura) e dispersão (que se dá na emergência do acontecimento).” (SÁ; SARGENTINI, 2013, p. 64)

Os autores tecem algumas considerações a respeito dos discursos e dos enunciados da Nova Esquerda, afirmam que há convergências concernentes à luta armada e à constituição de seus inimigos no que diz respeito à forma como a luta será conduzida. O discurso apresentado da nova esquerda brasileira se volta para os grandes momentos da esquerda e até mesmo do Partido Comunista Brasileiro, tanto para dialogar quanto refutar, ora quanto constituição ora quanto ruptura. Assim, é perceptível notar que não há um processo de continuidade, de fidelidade ao discurso fundador, pelo contrário, há uma recusa do discurso que funda, mostrando em que medida se estabelece o novo: a descontinuidade e a ruptura.

Magalhães e Mariani (2010) apresentam em seu artigo a articulação de interfaces e fronteiras entre a ADF, a psicanálise lacaniana e o materialismo histórico. O foco do trabalho está na noção de sujeito considerando o aporte teórico de Marx/Lukács referente à noção de ideologia e, também, o aporte teórico de Freud/Lacan referente ao conceito de inconsciente. A teorização se dá ao considerar que o sujeito é interpelado pela ideologia, clivado pelo inconsciente e individualizado pelo Estado. As autoras afirmam que o conceito de subjetivação é incorporado a essa reflexão, “que considera que o sujeito do discurso advém e se constitui na e pela linguagem.” (p. 391)

A inscrição na linguagem não faz com que o sujeito perceba o vazio que habita e que possibilita o processo de subjetivação, assim, ao falar, o sujeito se subjetiva. As autoras explicam que a presença de um significante implica na ausência dos demais, ou seja, cada sujeito é fisgado e capturado na linguagem, na descontinuidade do sistema significante. Cada sujeito é afetado de modo diferente (p. 397). Um exemplo trazido no artigo discute a abordagem feita através dos membros da família nuclear, nas sociedades modernas capitalistas onde existem inculcações sobre o lugar de homens e mulheres, onde para cada indivíduo é ditado o que se deve vestir, onde dormir, qual o seu nome. São expectativas que os adultos manifestam em relação ao novo ser. Cada ação realizada fará parte do inconsciente e é ressignificado durante a história de vida de cada indivíduo (p. 405).

Por fim, Magalhães e Mariani (p. 406) concluem que o discurso não é uma construção de um sujeito, ele dependente das relações sociais e do condicionamento inconsciente, deste modo, “o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação e de como cada indivíduo processa através do seu psiquismo essas determinações.” (p. 406)

A seguir, apresento o levantamento bibliográfico realizado através da pesquisa nos anais do evento *Seminário de Estudos em Análise de Discurso* (SEAD).

2.2.2 O processo de interpelação-identificação nas publicações do Seminário de Estudos em Análise de Discurso

Esta revisão bibliográfica, como parte do estudo exploratório, tem o intuito de investigar nas publicações dos anais do SEAD como o *processo de in-id* tem sido usado enquanto dispositivo teórico e analítico, observar quais regularidades aparecem nas formações discursivas dos textos encontrados no campo de estudo em Análise de Discurso de linha francesa.

Após a leitura dos trabalhos selecionados pude observar uma tendência que conflui com as duas hipóteses citadas anteriormente. Nelas apontei a noção de que a interpretação do objeto de pesquisa é de que o discurso recorrente – nos variados meios, produzidos por diferentes instituições, sobre as condições atuais da profissão docente – interfere na construção da discursividade do licenciando, implicando em seu projeto político como futuro professor, no que é mobilizado na sua relação com os domínios de saberes, nas identificações com as formações discursivas do presente-passado-futuro e no sentido que ele dá para a docência como prática histórica-social.

Além disso, entendo que a noção de hierarquização entre as opções de escolha do curso está ligada à falta, ou seja, à tendência, como pude observar ao longo da minha trajetória, de o aluno de ciências biológicas adotar em seu discurso a incorporação de objetos discursivos que busquem justificativas para preencher o que, supostamente, falta-lhe: a acepção da palavra *biólogo* que remete, diretamente, à ideia de produção científica.

Ao todo foram analisados quinze artigos que abordaram em seu escopo de pesquisa a *identidade/identificação*. Assim, busco nesta etapa da investigação apurar o que dizem as pesquisas nos anais do SEAD, especificamente, sobre como os dispositivos teóricos analíticos aparecem no *processo de in-id*, pelo viés da ADF. No campo de estudos da AD pecheuxtiana, sabemos que a identidade não é abordada diretamente em sua obra, mas sim o sujeito analisado, ou seja, o discurso do sujeito na sua forma-sujeito. Podemos afirmar, ainda, que o sujeito em sua formação discursiva passa pelo *processo de interpelação-identificação*.

A seguir, apresento a tabela que sintetiza os dados de busca nos anais dos Seminários de Estudos em Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados nos anais dos Seminários de Estudos em Análise de Discurso que abordam o *processo de in-id* no período de 2003 a 2019

Ano/Nº do evento	Painéis	Simpósios	Total
2005 (II SEAD)	-	5	5
2007 (III SEAD)	-	1	1
2009 (IV SEAD)	1	-	1
2013 (VI SEAD)	3	-	3
2015 (VII SEAD)	1	-	1
2017 (VIII SEAD)	1	-	1
2019 (IX SEAD)	2	1	3
Total	8	6	15

Fonte: Produzido pelo autor com base no SEAD (INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2003).

Essa tabela está dividida de acordo com a modalidade da publicação do evento: painéis ou simpósios. Foram encontrados trabalhos que abordam os elementos teóricos a respeito da identidade/identificação, nos anos de 2005 (II), 2007 (III), 2009 (IV), 2013 (VI), 2015 (VII), 2017 (VIII) e 2019 (IX), sendo os números romanos correspondentes ao número do SEAD.

Inicialmente, o trabalho de Silva e Serafim (2005) traz um debate em torno dos sistemas de cotas sobre a inserção do estudante negro na universidade pública brasileira em meados de 2001 quando houve maior publicização da temática. Os autores questionam quais influências as ações do mercado, especialmente da mídia, exercem na constituição dos sujeitos desta época.

Foram analisados, de maneira introdutória, os efeitos de sentido em torno da temática, apontando para possíveis indícios no interdiscurso, que influem na forma como os textos se referem às identidades da população negra.

É afirmado que o papel da mídia é relevante para determinar os modos de agir e ver o mundo, influenciando consideravelmente o processo de construção de subjetividades e identidades (p. 1). Sobre o processo de produção de subjetividades, os autores afirmam que o discurso é um elemento central, realizado por indivíduos interpelados em sujeitos e, na relação interdiscursiva, constroem a realidade social na qual se inserem. Esses autores não entendem a identidade social aquém do discurso (p. 1).

Esses mesmos autores ainda afirmam que as discussões sobre a necessidade e a validade da implementação ou não das políticas de ação afirmativa a respeito do ingresso de estudantes negros na universidade costuma ser raro e, às vezes, é apresentado na mídia impressa em tom pejorativo (p. 3). Nesse sentido, a partir da análise de um excerto, os autores afirmam que no discurso são veiculados valores socialmente propagados acerca da formação da elite branca quando exclui o negro do contexto de uma universidade elitista intelectualmente (p. 5).

Entendo que no trabalho de Silva e Serafim (2005) a discussão se dá sobre a determinação da configuração discursiva acerca do ingresso do estudante negro na universidade. O sentido que a mídia dá para a publicização das cotas toma a historicidade como baliza para o sentido e reforça estereótipos de inferioridade.

Sobre este trabalho, podemos observar que o termo “identidade social” se dá através dos efeitos de sentido nos quais os indícios da construção da interdiscursividade e historicidade fazem parte do processo de subjetivação do discurso.

A construção de efeitos de sentido trazida por Silva e Serafim (2005) também pode ser encontrada no discurso de Lucena e Oliveira (2005) em que analisam o discurso publicitário, especificamente a produção dos efeitos de sentido sobre os valores da beleza e da juventude, assumidos como verdades, em algumas propagandas de grandes empresas do segmento da beleza, como,

Dove, *Avon* e *L'Oréal*, que disseminam discursos nos quais se mostram preocupadas com o bem-estar dos consumidores, em relação ao corpo, à beleza e à juventude. Afirmam ainda que as publicidades estabelecem uma relação de amizade com os consumidores (p. 5), propondo um ideal de viver melhor, associado à saúde, à alimentação e ao luxo por serem sistemas dirigidos à proteção do corpo e da beleza (p. 6).

Através desses discursos publicitários, há uma ideologia da aparência que dita normas que seduzem o consumidor, que cristalizam práticas e exercem um certo poder no comportamento, influenciando costumes, atitudes e condutas, transmitindo a ideia de que seja possível comprar beleza, saúde e bem-estar (p. 6).

Para concluir, as autoras afirmam que "são mecanismos sutis que subjazem às práticas discursivas e que produzem efeitos de sentido ligados à história e à memória" (p. 11).

Nos estudos de Lucena e Oliveira (2005), a discussão se dá pelo viés ideológico no qual as empresas assumem em seus discursos a comercialização de um produto – não produto – cuja imagem está relacionada à propagação de valores e ideais referentes ao bem-estar, mas que não estão diretamente relacionados à realidade, pois não se pode vender um estado do ser. Interpreto que as empresas de cosméticos instauram em suas práticas discursivas a ilusão de que podem comercializar produtos abstratos na tentativa de controlar o que prometem vender.

Enquanto Lucena e Oliveira (2005) discutem a beleza, a saúde e o bem-estar do público feminino como produto, Farias Júnior (2005) discute a identidade de gênero a partir da construção da imagem do próprio público masculino enquanto produto.

Esse autor traz uma discussão "em torno da questão de como se estabelece a categoria de *referenciação* para a construção de uma identidade na produção de texto multimodal publicitário na WEB" (FARIAS JÚNIOR, 2005, p. 1). Nela, o autor desenvolveu um estudo a partir da perspectiva da linguística textual ao estudar um tipo de identidade, especificamente, a de gênero, considerando o texto escrito e aspectos não verbais. Referindo-se à identidade

de gênero, a identidade do objeto a ser “vendido” sofre uma constante transformação (p. 1). Transformação essa que passa pela construção da imagem do “produto” e da imagem que se constrói do público consumidor desse “produto”.

Essa relação exige um conhecimento de mundo do outro e que é partilhado na medida em que aquele que vende detém informações sobre esse universo, possibilitando a “venda” do produto (p. 8). O autor conclui o artigo trazendo a ideia de padrões do protótipo da “beleza” masculina, argumentando que o discurso analisado na revista tem poder para construir uma imagem positiva sobre o público leitor, dando-se da seguinte maneira “se o público adere ao padrão de beleza instituído por essa revista, comprará o produto da ‘beleza’ que ela tem a oferecer” (p. 9).

Ainda sobre a construção da imagem de um produto a ser vendido, a partir do trabalho de Farias Júnior (2005), entendo que para o discurso ser viável pela mídia com o objetivo da venda de um produto, é imprescindível que a empresa construa a imagem ideal dele, e, para tanto, é fundamental uma referência para que se possa estabelecer uma relação entre empresa e consumidor.

Esse autor não menciona as formações imaginárias em seu trabalho, embora seja nítido que ele desenvolve a construção da identidade, tomando as antecipações como parte dessa construção na relação entre interlocutores, uma vez que ele se insere na escrita por outro viés teórico, o da Linguística Textual. Compreendo dessa maneira, pois Farias Junior (2005) busca provar que o movimento discursivo e linguístico operado pelo vendedor, ao produzir uma informação no texto publicitário, evidencia o processo de construção de sua própria identidade e da identidade do outro.

Tratando ainda sobre identidade, mas agora pelo viés das referências comportamentais, Souza (2019) problematiza discursos estabilizados, postados por internautas na foto do perfil da candidata à vice-presidência Manuela d’Ávila do Partido Comunista do Brasil, em sua página oficial no Facebook. A autora ressalta que o lugar ocupado pela candidata é a de um sujeito político feminino que carrega sentidos: mulher, mãe, feminista, católica, pró-aborto (p. 1).

Essas características provocam desestabilização dos moldes criados pela sociedade tradicional, pois rompem com a segregação social e política a que as mulheres foram submetidas historicamente. Souza (2019) complementa que as mulheres, desde o nascimento, já carregam consigo papéis pré-definidos, os quais, ao serem rompidos, podem resultar em confrontos opressores (p. 2).

A autora ainda afirma que referente à memória discursiva, esta é encarregada de produzir acontecimentos fundamentais para o funcionamento do discurso. A partir dos discursos da candidata, historicamente, as mulheres têm seus corpos atravessados “por uma memória que foi construída e reafirmada discursivamente naquilo que se considera natural nos padrões de estado fixo do feminino” (p. 5), é possível observar no texto que o discurso analisado apresenta características de um ser cristão católico e do outro lado o discurso de uma feminista, ambos atravessados pelos moldes do que é ser mulher (p. 6).

Neste trabalho, compreendo que as sequências discursivas, trazidas para a análise, mostram que os sujeitos contrários ao discurso da candidata estão em uma posição-sujeito que se contraidentifica com a formação discursiva dela – feminista, por exemplo –, são discursos introduzidos que vêm de outro lugar, neste caso, de um público intolerante, tornando a formação discursiva heterogênea. As formações discursivas referentes à religião cristã-católica são compartilhadas pela candidata e pelo público intolerante, quando a candidata não age como cristãos-católicos esperam de uma adepta acontece o afrontamento, gerando a contraidentificação no discurso.

Assim como foi projetado na candidata um estereótipo do que se esperaria de uma mulher cristã-católica, no trabalho de Cardoso (2013) há também a projeção estereotipada do “homem amazônida”. Nesse trabalho, o autor aborda de maneira central a produção discursiva da “identidade amazônida” através dos gêneros de música e de propaganda, mostrando como as identidades são construídas para o espaço e o “homem amazônida” ao enaltecer o “orgulho” de pertencer a essa região (p. 1).

Como fundamentação teórica, o autor utilizou o discurso fundador para entender como o sujeito vê sua identidade, como a constrói a partir e por meio de elementos de identificação. Algumas características são levantadas sobre o

homem da Amazônia, por exemplo, o sujeito pacato, com características predominantemente indígenas, que é morador da floresta, não obteve contato com as grandes tecnologias.

Cardoso (2013, p. 1) conclui que essas características conotadas à identidade do ser amazônida é uma espécie de sentimento de inferioridade, daquele que é excluído do resto do país. E que almeja, buscando aparatos linguísticos e visuais possibilitando gerar efeitos de sentido de forma menos estereotipada.

O autor supracitado discute a forma pela qual a identidade circula nos discursos, denominada por Orlandi (2001) como *discurso fundador*. A autora traz reflexões sobre discursos que fundam identidades e que nos posicionam diante delas, dando a impressão de que sempre estiveram ali. Foi observada em muitos trabalhos publicados a tendência de aparecer no discurso analisado estereótipos referentes a um tipo de identidade específica.

A identidade parte do princípio de “lugar”, não há um ponto original, visto que há um jogo de cópia, de simulação. Tudo depende da história de construção dos sentidos, de como os lugares se configuram na trama da relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo, ou seja, de uma ilusão referencial, no efeito de realidade do pensamento (ORLANDI, 2001, p. 7).

Ainda sobre o que circula na mídia, nos textos científicos, nas falas populares, sobre o espaço e o homem amazônida, Cardoso (2013, p. 3) afirma que alguns dos discursos trazem uma imagem positiva do espaço, como a Amazônia sendo o “pulmão do mundo”, área verde preservada, a Amazônia sustentável, o berço da biodiversidade, em contrapartida aos discursos que trazem a imagem negativa, como um local quase que inabitável, exótico, dos povos ameríndios.

Nos escritos de Baracuhy (2007), a autora discute como a mídia nordestina produz identidades por meio das imagens da culinária nordestina. Segundo ela, não é possível abordar a identidade sem pensar em alteridade, pois o que nos identifica não é apenas o que pensamos que somos, mas o que pensamos que são os outros. A autora explica que a construção discursiva dos textos culinários alterna-se conforme a mídia pressupõe a necessidade do sujeito-alvo, “atribuindo sentidos” a ele, por exemplo, ao direcionar a publicidade

voltada ao público externo, no caso, aos turistas, para a divulgação de pratos que remetam às características nordestinas, como frutos do mar, já para o público interno, ou seja, os moradores regionais, o destaque fica para os pratos regionais, como, a canjica, o feijão-verde e o queijo coalho.

Entende-se, a partir dessa análise, que os publicitários pressupõem que turistas estejam interessados apenas em frutos do mar e não na culinária regional, atribuindo a ambos os efeitos de sentido. Essa escolha explica-se pela falta de identificação entre sujeito e objeto, pois o objeto desconhecido não é atrativo para o sujeito por não compartilharem os mesmos sistemas de significação. Essas formações discursivas presentes na propaganda culinária constituem-se por diversos interdiscursos e estão atrelados a redes de memória que remetam à imagem bíblica de “paraíso tropical”, que é ressignificado no discurso da propaganda do Nordeste, como as praias com águas mornas e cristalinas, os coqueirais, os corpos jovens e bronzeados dos “nativos nordestinos”. Realidade essa que se contrapõe à dos sertanejos e da culinária típica.

Percebemos também um estereótipo na imagem do nordestino nos estudos de Silva (2015) quando é estabelecida uma relação de sentidos entre o nordestino e o sertanejo. A partir de discursos que tematizaram o resultado das eleições com foco para a responsabilidade dos nordestinos pela reeleição da presidenta Dilma Rousseff, esse autor seleciona as sequências discursivas mais representativas das regularidades encontradas no corpus proposto, com o intuito de analisar o funcionamento do discurso dos nordestinos nas redes sociais.

O autor aponta para uma generalização feita a partir de um dos textos eleitos no escopo que atribui ao nordestino a figura de um cangaceiro, consequentemente a características negativas perpetuadas na memória a partir de contextos históricos. Isso possibilita que os sujeitos mobilizem esses dizeres de formas diferentes, conforme a posição-sujeito e a vinculação à forma-sujeito.

Essa relação nordestino-cangaceiro, analisada no texto, remete-nos ao *processo de in-id*, cuja formação discursiva dominante constitui o discurso do sujeito, portanto, é possível observar no texto que o discurso analisado atribuiu à figura do nordestino as características pejorativas que fazem parte da inscrição nos processos identificatórios produzidos pelo autor do texto analisado, os quais

acabam por realizar movimentos que colocam em jogo, através do imaginário, a produção de sentidos que se relaciona.

Assim, o que se pode inferir na relação entre identidade e o modo de constituição do sujeito é que este nos mostra a evidência do sentido produzido, oriunda da matriz discursiva que o domina. Nesse caso, o que foi reconstituído enquanto julgamentos de verossimilhança é a relação metonímica: sujeito-cangaceiro; cangaceiro-ignorante; eleitorado-ignorante; reeleição mal pensada.

Oliveira (2017) realizou uma pesquisa com professores de inglês no município de Ariquemes/RO, com o objetivo de compreender quais as relações dos professores com a língua inglesa em seus discursos entre 2014 e 2016. A reflexão dessa autora partiu das marcas nos discursos dos professores em que pôde evidenciar a presença do já-dito e dos movimentos de sentidos. Oliveira (2017) também analisou nas discursividades a constituição do lugar discursivo do professor de língua inglesa em sua prática enquanto uma determinação de lugar social.

A partir de algumas análises, foi possível compreender os dizeres dos sujeitos-professores no modo como se inscrevem na história para produzir sentidos. Um dos sentidos encontrados aponta para marcas na estrutura da língua em que foi possível observar o movimento entre o lugar social e o lugar discursivo. Foi citada a heterogeneidade como constitutiva da linguagem, a partir do discurso de uma professora de inglês, o lugar discursivo de onde foi enunciado apresenta em seus dizeres uma desestabilização do modo como se inscreve na história, evidenciando contradições quando a professora afirma que sempre achou bonito ver pessoas falando inglês, por isso tinha vontade de aprender o idioma para viajar, mas não viajou muito, e, apesar disso, sente-se realizada com o aprendizado. No entanto, complementa que não consegue fazer o seu trabalho por ter sua sala de aula lotada. Há nesse discurso determinações da exterioridade operando sobre esse dizer, “mostrando que sempre haverá uma identificação do sujeito com os saberes já instituídos pela formação social na qual está inscrito” (p. 4).

No trabalho de Oliveira (2017), os efeitos de sentido aparecem mais uma vez na análise sobre identidade e, neste caso, a prática da professora de inglês teve destaque enquanto objeto discursivo, mostrando-nos que tanto a reprodução quanto a transformação das relações de produção atravessam as

práticas sociais dela. Em seu discurso é possível inferir que a professora se sente realizada com seu aprendizado, embora sua não realização enquanto docente seja justificada pelo excesso de alunos em sala de aula. O que domina em seu discurso é a contradição de como se inscreve na história e de como realiza seu trabalho. Seu lugar social é determinado pela inscrição dos saberes instituídos em seu discurso.

Tasso (2005) discute a noção de sujeito através de uma prática analítica que perpassa sua relação com o sentido. O trabalho proposto pela autora, com base na relação entre sujeito e sentido, tece considerações acerca da identidade discursiva (p. 1). Sobre as duas análises de sequências discursivas de referência selecionadas, a autora explica que as enunciadoras, mulheres, têm em comum o fato de tratarem da opinião a respeito da identidade de gênero: o que é ser mulher. Além disso, compartilham o lugar da escrita: a universidade, porém, em cursos diferentes, medicina e pedagogia (p. 4).

No primeiro discurso analisado, da estudante de medicina, é observada a marca da interrogação inicial como um indício para a presença da falta e que há a ratificação de uma posição inferiorizada do feminino em relação à sociedade, por exemplo, na limitação da mulher à rotina doméstica (p. 4). Tasso (2005) complementa afirmando a presença de um imperativo à maternidade. Observamos que são somadas ao estereótipo da mulher as características que fomentam “a delicadeza, a paciência, a fragilidade, a resignação e a afeição como marcas próprias do feminino” (p. 5).

Sobre a segunda análise, a autora também identifica, percorrendo a materialidade linguística, marcas como sensibilidade, cuidado e preocupação com a família, ratificando tais características como pertencentes ao universo feminino historicamente construído pela sociedade.

A partir dessas análises, a autora tenta explicar que há uma propensão maior para o questionamento da “naturalidade” das características que envolvem o feminino pela profissional do campo de saber em medicina do que pela profissional da educação, visto que a esta são atribuídas mais características que remetem à feminilidade (p. 7).

É trazido para Tasso (2005), a identidade sendo também analisada através do sentido construído historicamente, no qual os sujeitos apresentam em seus discursos indícios que se referem ao antagonismo. Há a oposição da

supremacia masculina nos discursos produzidos em meio a militância feminista que se posiciona em busca de igualdade na sociedade. Tomando tal afirmação, ocorre aqui a negação de toda a “naturalidade” estampada no “ser mulher”. Assim podemos dizer que a identidade está suscetível a deslocamentos e atravessamentos de distintas direções, contestando-se que a cada profissão há uma característica “mais adequada”. Sabemos historicamente que ser professor traz em seu contexto histórico um legado que atribui ao profissional características semelhantes como as que Tasso (2005) trouxe.

Considerando que o discurso pode ser ressignificado, dando vez para o que é próprio do discurso, as marcas da heterogeneidade, o trabalho de Netto (2005) insere-se nas contradições inerentes à identidade.

O trabalho de Netto (2005, p. 1) tem o propósito de analisar a constituição identitária de professores de língua portuguesa a partir da construção do imaginário. Os discursos dos sujeitos-professores analisados pertencem a professores da Educação Básica, da rede pública de ensino, da região de Concórdia/SC, cuja história sociocultural é marcada pela imigração europeia. O autor compreende a heterogeneidade e a contradição inerentes à identidade, permeadas pelo desejo e pelo inconsciente.

Nesse sentido, o sujeito não tem total controle sobre a produção de sentidos, é por meio da repetição que ocorre a ressignificação do discurso, instaurando o diferente, através de outras leituras, interpretações que marcam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, uma vez que este é atravessado pelo discurso do outro. (NETTO, 2005, p. 2)

Conforme exemplifica Netto (2005), o discurso do sujeito afirma que sua língua materna é a alemã, e as referências a essa filiação são marcadas por termos fortes apontando para um sentimento de perda muito grande. “O sujeito cria uma narrativa para significar o passado e se (res)significar” (p. 6). Entendeu-se que a partir do entendimento de que o sujeito teve que deixar de lado o legado de sua língua materna na escola, houve o apagamento de sentidos, marcado no discurso pela falta, por uma identidade clivada. Isso não significa que a falta não resida no desconhecimento de uma língua, mas não no domínio de uma linguagem dita apropriada. Há tensão nas filiações discursivas.

Do mesmo modo, a produção de sentidos e o *processo de in-id* dos licenciandos é afetado pelo lugar que cada um ocupa em relação aos seus

semelhantes. Acontece uma dispersão do sujeito, que é atravessado por múltiplos discursos. Os discursos dos licenciandos são atravessados por discursos dos sujeitos que fazem parte do seu contexto pessoal.

Assim como em Netto (2005), em Cavalcanti (2019) temos discursos que atravessam as formações discursivas de diferentes épocas sobre o pensamento educacional, vigente no século XIX. Cavalcanti (2019) analisa em seu estudo as condições de produção do discurso da autora Nísia Floresta sobre a defesa da educação da mulher no livro “Direitos das mulheres e injustiças dos homens” no início do século XIX. O autor explica que esse século foi marcado pela ascensão do governo imperial e a reivindicação pelo abolicionismo, feminismo e nacionalismo e outras transformações de ordem mundial. Essa educadora trata dos direitos da mulher no Brasil. Cavalcanti (2019) afirma que ela traz em seu discurso uma intersecção entre épocas do pensamento educacional no qual ele percebe a voz solitária da mulher no século XIX, sujeita à execração da sociedade que a colocava em funções domésticas e como adornos dos maridos.

No discurso de Nísia Floresta é perceptível, nas condições de produção, a contraidentificação na qual a educadora “apresenta à imagem idealizada e cobrada da mulher de seu tempo, como esposa e mãe, sem direito ao espaço público e sem igualdade de oportunidades, além do rebaixamento de suas capacidades intelectuais e sociais” (CAVALCANTI, 2019, p. 4).

Em seu discurso, é pela desidentificação a essa condição que a formação discursiva se centra na identificação da mulher com a capacidade de ensinar Ciências, ocupar cargos públicos ou qualquer outro trabalho que lhe apeteça. (p. 5).

Sobre o discurso analisado, da autora Nísia Floresta, observamos uma formação discursiva que passou pelo processo de ressignificação da palavra *direito*, publicado em seu livro, quando ela propõe um novo ideal de educação para a mulher de seu tempo. Pudemos observar as privações impostas às mulheres por injusta opressão e que configuraram as condições de produção do discurso sobre a educação que veiculavam no século XIX no Brasil. Além disso, podemos dizer que a obra “Direito das mulheres e injustiças dos homens” traz o ponto de encontro de uma memória e de uma atualidade quando discute a luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Por mais que essa

atualização tenha ocorrido, o machismo não é apagado da história, embora tenha acontecido uma ressignificação dos sentidos na história.

No contexto atual observado, em que se costuma atribuir à profissão de professor qualidade pejorativas, será possível encontrar, diante dos dizeres analisados dos licenciandos, indícios de ressignificação?

No texto de Cavalcante (2013), foi elaborado um estudo sobre os indígenas Fulni-ô em que analisa o espaço virtual no qual os sujeitos interagem e produzem seus discursos nas redes sociais, onde são publicados pensamentos, fotos, vídeos e outros textos que têm a intenção de mobilizar protestos e campanhas publicitárias. Esses sujeitos pertencem à família linguística Macro-jê, única língua indígena nordestina, com exceção do Maranhão. Sobre o trabalho mencionado, o autor busca compreender a constituição identitária desse povo que se separa do restante, dos não-indígenas, por uma ponte e que busca uma reafirmação de sua identidade indígena.

No trabalho de Cavalcante (2013, p. 2) é trazido o conceito de Costa (1993) que afirma que a identidade étnica desse povo se preserva e se define partindo de dois aspectos culturais: a língua e a religião.

O autor percebeu que é na relação entre o “eu” e o “outro” que se dão os processos identificatórios, nos quais é instaurada uma posição de um sujeito de resistência. O exemplo dado por Cavalcante (2013, p. 3) é que a foto de perfil da comunidade estudada é a de um padre que teve bastante importância na política local e que foi defensor desse povo, com isso ele entende que acontece uma identificação do povo indígena com o discurso catequético, entrando em conflito com o que foi dito acerca da identidade desses indígenas.

É possível observar que os elementos teóricos que compõem a formação discursiva dos indígenas Fulni-ô nos apresentam que de fato o discurso é heterogêneo, uma vez que as identificações acontecem por meio do entrecruzamento dos discursos dos indígenas com o do padre, especialmente, por este compreender os aspectos culturais daqueles. Nessa dinâmica das práticas discursivas são observados movimentos de arranjos, permitindo esses processos de identificação.

Nos estudos de Sá (2009) foi proposta uma análise de textos doutrinários (documentos emitidos pela Guerrilha do Araguaia entre 1971 e 1974) e de textos midiáticos (algumas matérias da revista Veja da segunda metade da década de 1970, procurando a compreensão do percurso do discurso político das identidades de esquerda. O autor entende que “Esse momento ditatorial deixou marcas na estrutura social que são perceptíveis ainda hoje” (p. 1). Para ele, o termo “esquerda” sofre mudanças semânticas ao longo das fases do período militar, da radicalidade, da fase repressiva ao conservadorismo da fase de abertura, os efeitos desses movimentos podem influenciar as negociações sobre uma formação de identidade de esquerda, visto que os textos doutrinários tinham esse objetivo – o de formação de uma identidade de esquerda.

Esse autor aponta nos documentos da Guerrilha do Araguaia uma dicotomia entre um “nós” (a própria guerrilha e seus aliados) e um “eles” (o Estado). A característica do “nós” se apresenta como deslocada pelo regime militar como não pertencente à identidade nacional imposta. Assim, antes de estabelecer uma identidade para a nação, os discursos são reagrupados com palavras de ordem e manifestos característicos da “esquerda”. Antes de uma consolidação de uma identidade de esquerda para o povo brasileiro era preciso estabelecer relações com movimentos pré-construídos no imaginário popular, tentando se criar na resistência mecanismos que consolidem essa identidade.

Em Aiub (2019, p. 1), buscou-se observar a constituição identitária do sujeito no entremeio das línguas materna e estrangeira, sujeitos em processo de aprendizagem de uma língua a outra. Ele percebeu que a língua materna é, de certa maneira, protagonista no processo de estabelecimento de redes de significação, pois o sujeito realiza movimentos de afastamento e similitudes em relação às redes de significação instauradas pelas relações com a língua materna. Dessa forma, quando o sujeito se submete a falar outra língua, há um choque com o diferente, o sujeito vai de encontro a um conjunto de modos de dizer distinto.

O autor evidencia que a língua materna é a língua primeira, aquela da estruturação subjetiva que é a base fundante para o sujeito, embora ele não esteja afirmando que as redes de significação sejam inertes. Ele entende que a

base de sentidos se dá pelo olhar da língua estruturante e sua bagagem sócio-histórico-ideológica (p. 2).

Para o sujeito, conforme explica Aiub (2019, p. 4), lidar com a outra língua é custoso, porque movimenta redes de significados estabelecidos, porém não consolidados. Esse encontro com o estrangeiro pode ser, para uns, o desejo pelo outro, pelo espaço de completude, uma busca diferente, uma ilusão de concretizar um desejo de sair das rédeas (im)postas pela língua materna, “esse movimento é a própria manifestação do desejo de um lugar de exílio” (p. 4). No entanto, para outros, esse movimento vai na contramão, é “causa desconforto, instabilidade, repulsa, e é um sinal para que deste lugar o sujeito fuja, é o lugar a se escapar” (p. 4).

Assim como o autor menciona, para que possa ocorrer o ensino, por parte do sujeito, é necessário que ocorra uma identificação com a outra língua, isso não significa gostar ou não gostar, mas compreender a identificação como um processo em que o sujeito se inscreve discursivamente, entrando em um processo de captura (p. 4).

Como aparecem, nas inscrições discursivas, as ressignificações sobre o que é *ser professor*, nas futuras análises de discursos de licenciandos, enquanto variações no *processo de in-id*?

Por fim, Nascimento (2013, p. 2) traz em sua pesquisa os discursos sobre a declaração do líder dos “carperos do Paraguai”, Eulálio López”, em janeiro de 2012, sobre os quais afirma que os brasiguaios não podem ser considerados paraguaios, por não serem puros. Para tal, foi realizado um recorte e selecionado apenas os discursos que pressupuseram um movimento de resistência do sujeito do discurso.

A condição de os brasileiros não serem considerados paraguaios remete à história do século XIX com o término da Guerra do Paraguai, embora a migração tenha sido mais intensa no período ditatorial do General Alfredo Stroessner (1954-1989). Ambos os governos quando passaram pela ditadura incentivaram o povoamento de regiões mais distantes das grandes cidades com o intuito de desenvolverem o país, mas com o fim do crescimento da economia

do Paraguai, os brasileiros que ficaram no país passaram a ser considerados um empecilho para o desenvolvimento econômico.

A partir do discurso de paraguaios, Nascimento (2013, p. 3) explica que brasileiros são chamados de brasiguaios por não serem puros e que é fundamentalmente importante para os paraguaios que os brasileiros sigam as leis paraguaias, respeitem os símbolos e cantem o hino nacional. Para os paraguaios, o sentimento de pureza está atrelado ao uso da língua guarani, da moeda nacional, da frequência nas escolas e do fato de levantarem suas bandeiras. Ainda de acordo com o autor, essa filiação discursiva tem como origem “a filosofia idealista do romantismo europeu e sua consolidação nos ideais republicanos positivistas” (p. 3). Ocorre, portanto, uma tentativa de exclusão daquele que é diferente, daquele que não pertence à identidade proposta, funcionando como um instrumento político de segregação do outro (p. 4).

Alguns paraguaios que se relacionam com os brasiguaios também podem ser colocados à margem da sociedade pelos paraguaios dogmáticos pelo fato de estabelecerem vínculos e passam a ser considerados parte “deles” (brasiguaios) e não parte de “nós” (paraguaios) (p. 6). Nascimento (2013, p. 6) afirma que a resistência não é necessariamente um movimento que leva à ruptura, ao contrário, “só pode levar à transformação quando ela cria um nó”, explicado por ele como um ponto de resistência constitutiva ao processo de assujeitamento.

A seguir, discutimos os principais pontos referentes ao levantamento bibliográfico, como parte do estudo exploratório, para compreender como são trazidos nas publicações em periódicos e anais de AD, os elementos que compõem o arcabouço teórico sobre o *processo de interpelação-identificação* do sujeito.

2.2.3 Discussão sobre o elemento teórico *processo de interpelação-identificação* nas publicações em periódicos e anais

O primeiro ponto a se destacar diante dos trabalhos trazidos anteriormente e que conversam com a teoria da ADF, é que estamos tratando da noção de *sujeito*. Tanto se falou sobre o *processo de interpelação-identificação*, até então, para voltar à noção de sujeito?

Acreditamos ser importante voltar à base da teoria de ADF que nos permite avançar nas discussões futuras. Falamos de indivíduos interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas representadas na linguagem com as formações ideológicas que lhes correspondem. Todo esse *processo de interpelação-identificação* se efetua pela *identificação* do *sujeito* com a *formação discursiva* que o domina, pelo viés da *forma-sujeito*. A análise é sobre o discurso de sujeitos.

Indursky (2008, p. 1) afirma que esse objeto de estudo, o de *sujeito*, tem sido, no âmbito do campo de saber de ADF, abordado nos últimos 40 anos, tanto nos textos fundadores da ADF como nos textos do campo brasileiro de AD. Diríamos, portanto, que são 50 anos, dado que os trabalhos explorados remetem aos tempos atuais. Concordando com Indursky, a noção de sujeito e todo o quadro teórico que a compõe nos gera muita reflexão e interrogações constantes.

Por vezes, tive a intenção de cristalizar os elementos teóricos da ADF referindo-me a eles como pertencentes a um tipo epistemológico: um conceito, uma noção, um modelo. Em certo momento do trabalho, decidi tratar as partes que compõem a teoria como elementos teóricos na tentativa de fugir da ideia mecanicista, operacional como quando nos referimos a uma máquina, pois o discurso é fluido, dinâmico, móvel, articulado. O que quero enfatizar neste primeiro ponto é que o discurso é de um sujeito que se identifica com certas ideias com a sensação de que a afirmação feita, o assunto abordado e a ideia pertencem a ele. O sujeito é resultado das filiações em redes que estão em movimento na história. Mais à frente nas análises, buscarei compreender o modo que o sujeito se filia enveredando ora como repetição, ora como deslocamento.

O segundo ponto marcante, observado nos trabalhos, foram os *efeitos de sentido*. Em 11 trabalhos explorados, o *sentido* apareceu fazendo parte das relações entre a formação discursiva inscrita e o *sentido* mobilizado, a saber: Lucena e Oliveira (2005); Netto (2005); Silva e Serafim (2005); Tasso (2005); Baracuhy (2007); Cardoso (2013); Silva (2015); Oliveira (2017); Aiub (2019); Cavalcanti (2019); e Souza (2019). Entende-se que a constituição do *sentido* se encontra com a constituição do *sujeito*. Trata-se da tomada de posição do sujeito que se identifica com os saberes de cada posição-sujeito inscrita em uma dada formação discursiva.

Assim sendo, o sujeito que se identifica com um determinado sentido, ao mesmo tempo, estabelece em seu discurso um contraponto, em função de sua interpelação ideológica. Observo os contrapontos.

Embora os sentidos produzidos pelos sujeitos dos discursos entrecruzem os fios com a finalidade de tecer a malha do discurso, o sujeito é um “sempre-já” sujeito, que nos leva a perceber nos textos explorados o *pré-construído*; como se o dizer passasse pelo “ser” e “entender”, sob a forma das evidências do discurso em questão.

Sobre a *evidência* supracitada, foram encontrados alguns exemplos quando se referem aos objetos *identidade*, *identitário* e *identificação*. Os autores trouxeram noções de asserção ao se referirem ao objeto em particular de cada trabalho inferindo que todos estejam com o mesmo conteúdo de pensamento do “sujeito universal” diante do “contexto situacional” (PÊCHEUX, 2014c, p. 159). Quando se incorpora um complemento nominal, o sujeito do discurso estabelece um sentido na interlocução que assume como verdadeira a proposição, independentemente dos vários sentidos possíveis a serem construídos, tanto pelo emissor quanto pelo receptor.

Trago um exemplo, a expressão “culinária nordestina” emitida por um sujeito específico do discurso pode variar de sentido e, em muitos casos, o termo “culinária nordestina” faz referência direta a um significado universal, mesmo sabendo que a diversidade culinária desta região do país é múltipla. O mesmo termo “culinária nordestina” sofre alterações para significar especificamente onde se quer alcançar na interlocução, passando a “culinária paraibana” ou

“culinária regional”. Há, portanto, um complemento nominal para dar qualidade ao objeto ou o termo é colocado no plural e que tem a função de informar algo em cada formação para significar.

Observo que conforme dado termo seja acompanhado de um sentido estabelecido, esse termo passa a ter uma identidade própria, fixa, imutável e que está sujeita ao equívoco, ao que contradiz, ao contraponto. Se é falado “culinária nordestina”, não se fala de outro tipo de culinária, ainda que elementos de outra culinária possa fazer parte da nordestina, então, especifica-se para “paraibana”. Os paraibanos discutem sobre as “culinárias paraibanas” e a partir daí surge algo mais específico, a “culinária regional” e assim por diante. O que anunciado em um momento, sendo fixo, passa a ser mutável se ressignificando.

Como exemplos, temos: a “identidade de gênero”, a “identidade do objeto”, as “identidades”, a “identidade feminina” e a “identidade masculina” (FARIAS JÚNIOR, 2005); as “identidades várias” (LUCENA; OLIVEIRA, 2005); a “identidade social” (SILVA; SERAFIM, 2005); a “identidade discursiva” (TASSO, 2005); a “identidade social”, as “identidades” e a “mídia nordestina” e a “culinária nordestina” se referindo à construção da identidade presente no trabalho (BARACUHY, 2007); a “identidade de esquerda”, a “uma nova identidade para esquerda”, as “identidades”, a “identidade nacional” (SÁ, 2009); a “identidade amazônida”, as “ identidades”, a “identidades de resistência” (CARDOSO, 2013); a “identidade indígena”, a “identidade étnica”, a “identidade Fulni-ô” (CAVALCANTE, 2013); a “identidade paraguaia” (NASCIMENTO, 2013); a “identidade de esquerda” (SÁ; SARGENTINI, 2013); e a “identidade do sujeito-professor da língua inglesa” (OLIVEIRA, 2017).

Os objetos encontrados nos trabalhos explorados e trazidos anteriormente, ao se referirem especificamente sobre cada um, trazem no corpo do texto as articulações necessárias, complementos nominais, para que aconteça na interlocução, o diálogo sobre o que é dito por quem diz para que o que é lido signifique por quem lê, enquanto um significado construído pelo emissor e significado recebido pelo receptor. O sentido sempre pode ser outro.

E o terceiro ponto que foi possível de observar, que se relaciona com as discussões anteriores, embora em alguns trabalhos não apareça de modo

explícito, é a ideia de *construção*. Afirmamos assim, pois, entre os verbos a seguir e suas variações, sejam elas encontradas nos textos substantivados ou adjetivados, observamos tais elementos nos trabalhos: “constituir”; “construir”; “diluir”; “expandir”; “formar”; “fundar”; “processar”; “produzir”; “reafirmar”; e “sustentar”. É possível observar o *processo de in-id* do sujeito do discurso trazido de modo explícito. Isso implica dizer que esses trabalhos consideram a relação do sujeito com a formação discursiva, que não é fechada nem homogênea. Temos os trabalhos que tomam a *identificação* enquanto um *processo* em Magalhães e Mariani (2010); Cardoso (2013); Nascimento (2013); Sá e Sargentini (2013); Silva (2015); Oliveira (2017); Aiub (2019); e Cavalcanti (2019).

Para tratar a ideia de discurso que se constrói, revisitamos fundamentalmente a noção de formação discursiva, pois não há como examinar a noção de sujeito sem mobilizá-la. Os três pontos destacados nesta discussão – *sujeito*, *sentido* e *construção* – mostram-nos que o sujeito sofre articulações em relação ao seu discurso. É sobre o contraponto que me refiro. O discurso se divide em relação a si mesmo e ao desdobramento do discurso, heterogêneo e disperso, concernentes à inscrição dos saberes da formação discursiva de que se apropria e reproduz.

Este levantamento bibliográfico, como parte do estudo exploratório, fez-me observar no discurso que ainda o tratamos de modo dual. Falamos da diferença, do dividido, da dicotomia, do contraste, da oposição, do contrário, da polaridade. Se falamos da luz, por exemplo, enquanto objeto, não falamos da escuridão diretamente. Mas falamos da escuridão, simultaneamente e implicitamente, no silêncio. E falamos também daquilo que é outro, que não a escuridão.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS: AS JUSTIFICATIVAS DA ESCOLHA PELO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Antes de iniciar a análise dos dados dos licenciandos, explico que esta tese não tem a função do enaltecimento da profissão docente, com o intuito de criar uma rede de exaltação da profissão ou do campo de saber em Educação, embora seja necessário. Trata-se de buscar compreender as formações discursivas e, a partir delas, estabelecer um percurso para futuras contribuições que possam fazer parte do escopo da pesquisa em Educação no Brasil. É uma tese que faz emergir das redes de filiações discursivas a compreensão do que atravessa os discursos de sujeitos-licenciandos. Decidi abordar este assunto pois, em alguns momentos enquanto escrevia as seções anteriores, preocupei-me em passar certa impressão ao leitor, a fim de não a reduzir a um trabalho que “servisse” como meio de divulgação do que é *ser professor*. Eu, como autor e pesquisador, proponho-me a compreender as tramas do discurso. Todos nós sabemos o quanto a profissão professor sofre com tantas adversidades e o quanto as frentes – professores, universidades, cidadãos, enfim, sujeitos – buscam meios para superar as intempéries da Educação no Brasil.

Através das análises dos excertos dos questionários respondidos por licenciandos traçarei possíveis caminhos para pensar os lugares em que os sujeitos do discurso se identificam na estrutura social sobre o que é *ser professor*.

Os dados foram coletados quando acompanhei o programa de aulas da disciplina anual de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II – EM 448, em 2018, da modalidade Licenciatura do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná com o aval da professora responsável Odisséa Boaventura de Oliveira. Os dados coletados são confidenciais e, portanto, a identidade de cada participante voluntário será mantida em sigilo absoluto. Assim, as informações serão utilizadas apenas no contexto de análise da pesquisa, sendo garantido o anonimato de cada licenciando. Expliquei aos participantes voluntários que poderiam não autorizar a participação na pesquisa ou interrompê-la a qualquer momento. Por manter contato durante o período de um ano com os alunos, substitui os nomes de cada aluno por um número para

que houvesse menos influência possível nas minhas análises. Dito isso, os excertos serão representados pela letra maiúscula “L” acompanhada do número com o estilo da fonte diferenciada da do texto.

Os primeiros excertos que analiso fazem parte das respostas fornecidas pelos licenciandos ao completarem a seguinte sentença: “Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas porque...”.

Antes mesmo de propriamente entrar nas análises dos excertos dos sujeitos, apresento esta reflexão inicial sobre as condições de produção do discurso. Quando o aluno depara com o conteúdo do questionário, existe aí já uma interpelação dos sujeitos, seja eu enquanto doutorando naquela situação de pesquisa de campo, sejam os alunos que recebiam um questionário como parte de uma pesquisa acadêmica. Assim estamos falando de licenciandos que estão em uma determinada circunstância do discurso em um tempo e espaço que trazem para os discursos determinações que caracterizam um processo discursivo dado: a produção dos efeitos de sentidos dos lugares da formação social ocupadas por eles e por mim neste encontro. Cabe, no primeiro instante, olhar para a sentença “Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas porque...” e pontuar que o licenciando está ali naquela sala de aula, pois optou, na inscrição do processo seletivo do vestibular, pelo curso de Ciências Biológicas. O licenciando faz parte de um sistema de ensino da rede de universidades federais públicas, e que futuramente terá um diploma de licenciatura e poderá exercer a profissão de professor de Ciências e Biologia.

Os discursos são carregados das histórias e condições vividas por quem o produz. O sujeito já nasce dentro de alguns tipos de sistemas aos quais é condicionado na sociedade: a estrutura familiar, qual o papel estipulado para homens e mulheres, o sistema jurídico, educacional, político etc. Além disso, esses, em específico, são estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, ou seja, futuros profissionais que poderão trabalhar em Educação. Logo, não estamos falando de outro âmbito profissional, nesse discurso está presente a Educação e de toda sua carga histórica no Brasil.

Os sujeitos do discurso, os licenciandos, encontram-se na divisão entre o consciente e o inconsciente, há, portanto, um sujeito que é levado a produzir um tipo de formação discursiva e não outra, em determinadas condições de

produção, pois sofrem determinações provenientes dessas condições, assim, a exterioridade constitui esse objeto de análise. Quando menciono discurso, não me refiro ao texto, fala ou mensagens trocadas entre indivíduos, mas ao processo discursivo em que os sujeitos estão inscritos em dado momento histórico e, por ora, pode ter um efeito de sentido que, posteriormente, seja visto por outros efeitos; os discursos são infinitos, não há como garantir que as interpretações sejam idênticas seja em qual posição estiver.

A partir dos dados fornecidos nas respostas, é sabido que os estudantes, antes de ingressarem no curso, vêm de diferentes regiões e têm aspirações bastante diversas: almejam encontrar um trabalho na área de Ciências Biológicas; tinham diferentes objetivos e acabaram optando por cursar essa área; tiveram as escolhas influenciados pelos pais; ainda não apresentam certeza sobre atuar como licenciado ou bacharel, dentre outras.

O que me proponho a fazer nesse início de análise é compreender os domínios de saberes encontrados nos processos de *tomada de posição* dos sujeitos e observar se há afastamento ou aproximação sobre *ser professor*, quando justificam a escolha pelo curso de Ciências Biológicas. Veremos, portanto, os licenciandos deparando com a tomada de consciência e a posição que assumem nas suas formações discursivas em que se inscrevem. A *tomada de posição* é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento, pois o licenciando se identifica consigo mesmo, com os outros e com o Sujeito – “a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade” (PÊCHEUX, 2014c, p. 159).

Assim, ocorre a plena identificação do licenciando com a *Forma-sujeito* da *Formação Discursiva*; a *tomada de posição* assumida pelo licenciando reduplica os saberes da FD e segue com devoção seus dizeres propostos pela forma-sujeito, regulados pela FD.

Em função desse complexo da formação discursiva, questiono-me de que modo esses licenciandos, tão heterogêneos entre si, são interpelados a se identificarem com a modalidade de licenciatura e com *o processo de interpelação-identificação* sobre o que é *ser professor*? Suponho que muitos se

identifiquem com a Educação, embora isso não seja o bastante para instigá-los à docência. Como pude observar, os licenciandos podem apresentar preferência por uma das modalidades ou pelas duas, conforme mostro no quadro a seguir.

Tabela 1 – Modalidades priorizadas pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do ano de 2018 da Universidade Federal do Paraná

Modalidades priorizadas	Quantidade de licenciandos	Percentual
Licenciatura	13	32%
Bacharelado	20	49%
Licenciatura e Bacharelado	8	19%
Total	41	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2018)

A seguir, os primeiros gestos de análise sobre a organização dos domínios de saberes nos processos de tomada de posição dos licenciandos em função da escolha pela graduação de Ciências Biológicas.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VOCAÇÃO OU PROFISSÃO?

Das respostas fornecidas pelos licenciandos quando justificam o motivo de escolherem o curso de Ciências Biológicas são mencionadas muitas vezes a afinidade que tinham com as disciplinas de Ciências e de Biologia do Ensino Fundamental e Médio.

Desde que iniciamos os estudos na educação básica, são apresentadas aos estudantes disciplinas que, por convenção, foram estipuladas como estudos importantes para a formação de cada sujeito universalmente de acordo com as

condições culturais, históricas e espaciais de cada localidade. Quando me refiro à educação básica, tomo como referência a ideia de educação apresentada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na conferência de 1990 em Jomtien, na Tailândia: “em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990). Falamos, portanto, da educação enquanto direito fundamental de todos: sujeitos de todas as idades e lugares do mundo; e falamos também do direito que todos os humanos têm ao acesso à educação. É na escola que se pode viver esse encontro epistêmico entre as afinidades individuais e os objetos de estudo, por meio das disciplinas ministradas.

A ideia que se mantém permanente, inconscientemente talvez, é a de que cada sujeito se encontre na sua jornada escolar. O sujeito citado somos todos nós, em busca por estabelecer na vida aquilo que se pode chamar de ocupação, destino, ofício, trabalho, profissão, vocação, meio de ganhar a vida.

Larossa (2018) desenvolve uma ideia a partir de um texto curto de María Zambrano, afirmando que vocação é um termo praticamente ininteligível no mundo moderno, que a palavra não deve ser nem mais usada como era tempos atrás. Na era do ser privilegiado, a palavra *vocação* do sujeito se dissolveu no que seriam as aptidões, os gostos, as capacidades, os talentos. É uma palavra que não pertence e nem pode pertencer ao nosso mundo, pois não faz mais parte de nossa linguagem, talvez por não fazer mais sentido no nosso mundo nem na nossa linguagem. Para que seja possível explorar a vocação e tentar torná-la pensável e, sobretudo, “fazer que algo da condição humana seja pensável através dela, Zambrano refere-se, é claro, ao verbo latino *vocare,* chamar.” (LAROSSA, 2018, p. 39). A vocação é uma chamada, o sujeito adquire uma entidade na medida em que a ouve e segue, dando substância e realização à vida. A ideia sobre vocação trazida no texto de Larossa (2018, p. 40) diz que uma vida que não encontrou uma vocação em particular, seria uma vida sem substância.

Larossa explica que a vocação não tem feito mais sentido para os tempos atuais, tempos em que palavras como *coaching* e *empreendedorismo* têm feito

parte da lógica do vocabulário. O autor invocou a palavra vocação com o intuito de construir certa sonoridade,

> tratar de lhe restaurar alguma dignidade perdida e sugerir apenas algumas de suas possibilidades para um pensamento da escola (e da educação, e do ofício do professor) que se afaste um pouco das doxas do presente. Ou, dito de outra forma, que é o que as pessoas dizem sobre nós (do que somos e do que acontece conosco, do que já não somos, do que talvez houvéssemos ter podido ser), o fato certo e irreversível de que a palavra "vocação" já seja impronunciável. O que pretendia, portanto, não era recuperar uma palavra morta, mas fazê-la soar por um instante para provar que o seu aparente anacronismo pode ter, talvez, algum efeito intempestivo, ou in-atual, ou extemporâneo. Se você a faz soar, mesmo por um instante, removendo-a do dicionário de palavras mortas e antes de voltar a enterrá-la definitivamente, você pode contribuir para certa des-familiarização ou des-naturalização do presente (LAROSSA, 2018, p. 40).

É recorrente nos excertos a relação entre as disciplinas disponibilizadas no período escolar e a escolha pelo curso de Ciências Biológicas. Tomando o texto de Larossa (2018) como ponto de partida, o autor aborda o tema por meio de dois sentidos possíveis da relação entre a vocação e a escola: em primeiro lugar, que a escola é um dos espaços do descobrimento da educação enquanto conhecimento humano; em segundo lugar, da natureza específica da vocação do professor.

Como podemos ver nos excertos a seguir, é possível observar em muitos dos trechos esta ideia que relaciona o contato com conhecimento humano, apresentado na escola, e a afinidade que justifica posteriormente suas aproximações epistemológicas pela escolha da graduação em Ciências Biológicas. Dentre os vários excertos que apresentam essa abordagem, elenquei apenas alguns para exemplificar:

> L01: "Escolhi Ciências Biológicas pois no Ensino Médio era a disciplina que mais me interessava, e sempre fui curiosa para saber como ocorrem determinados eventos tanto fisiológicos como ambientais."

> L13: "Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas porque Biologia era a matéria que mais gostava durante o período escolar, e os temas sempre me atraíam quando criança, então foi a minha escolha sobre Biomedicina e Medicina, por exemplo."
>
> L18: "Porque, a princípio, eu sempre gostei muito de animais, então desde pequena as matérias de biologia sempre chamaram mais minha atenção. Mas a certeza veio no Ensino Médio, quando tive a oportunidade de fazer estágio de pesquisa nessa área e descobri que gostava muito de pesquisa."
>
> L28: "Sempre (ou desde que me lembro) tive um fascínio por Ciência. Contudo, só passei a me imaginar como cientista pouco antes de realizar minha inscrição no vestibular. Provavelmente, foi só nesse momento em que eu efetivamente passei a refletir de maneira séria sobre a questão. Em muito contribuiu à minha escolha também o fato de em meu último ano do Ensino Médio eu ter me aprofundado mais na área de Biologia, tanto por gostar mais dos assuntos quanto pela inspiração que o meu professor da disciplina me trouxe na época."

O que se observa, de modo direto, é a relação de identificação, do tempo que ainda eram estudantes da educação básica, com as disciplinas de Ciências e a escolha por seguir no ensino superior em Ciências Biológicas (CB). É observada essa relação direta entre disciplina/estudante-graduação em CB quando os licenciandos expressam suas afinidades, assim como trago os exemplos a seguir: "chamar a atenção"; "sempre me atraíam"; "gostava durante

o período escolar; “disciplina que mais me interessava e “fascínio por Ciência”. Em nenhum momento foi observado algum direcionamento vocacional por parte dos estudantes conotando que o licenciando tivesse recebido um chamado para corporificar a entidade de biólogo.

Sobre o segundo sentido possível apontado por Larossa (2018), da natureza específica da vocação do professor, é observado em contrapartida uma relação que sugere uma identificação distante, dos licenciandos, quando justificam suas escolhas pela graduação.

> L02: “Sempre tive uma grande afinidade com a área de Biológicas, de início acabei indo para a área exata, fazendo o curso de Matemática (Bacharelado e Licenciatura), porém quando pensei em seguir a docência, não me via dando aula de outra matéria a não ser Ciências ou Biologia, sendo assim, mudei para o curso de Ciências Biológicas”

Neste excerto, é perceptível que a escolha por *ser professor* não se justifica pela vocação, como se ensinar fizesse parte substancialmente da realização de sua vida. O que se observa é que a aproximação de *ser professor* se dá quando o licenciando explica que conseguiria se imaginar ensinando algo, excepcionalmente, se fossem disciplinas que envolvessem Ciências ou Biologia. Assim, a FD que se sobrepõe se dá pela imagem que fazem de si como professor de Ciências ou Biologia. Essa condição de produção do discurso nos mostra o quanto o jogo de imagens se faz presente tomando as formações imaginárias como estrutura a respeito de sua posição como futuro professor ensinando Ciências ou Biologia; não se percebe uma ênfase pela dúvida em ser professor, mas pela escolha da disciplina que seria mais quista para ensinar.

O exemplo a seguir, de “L37”, nos mostra que o licenciando tem o interesse em ser professor, porém a docência não se apresenta como vocação primeira, e sim a função de pesquisador no campo do saber em microbiologia.

> L37: “Porque tenho o sonho de ser um grande pesquisador na área de microbiologia, além de ser o melhor professor possível para meus futuros alunos.”

Assim, o sujeito discursivo é preenchido pela Forma-sujeito através da identificação com “o sonho de ser um grande pesquisador” e, consequentemente, *ser professor*, o “melhor professor possível”, uma vez que ser um grande pesquisador é o saber da FD que se sobrepõe hierarquicamente.

Já no excerto a seguir, observei que L40, além de ter afinidade com a disciplina de Biologia do Ensino Médio, também apresenta em seu dizer a presença de uma aspiração pela profissão docente.

> L40: “Porque Biologia era a matéria que eu mais gostava na época da escola e porque eu sempre tive vontade de ser Professora”

Esse dizer chama atenção pelo fato de o licenciando ter aspiração à docência ao mesmo tempo que tem interesse pela biologia enquanto disciplina escolar. Não é possível saber se houve preferência entre as escolhas “ser biólogo” e “ser professor”, visto que ele decidiu fazer o bacharelado antes da licenciatura por considerar que os conteúdos do currículo da graduação estariam recentes em sua memória uma vez que acabara de terminar o núcleo básico do curso.

Mostra-se perceptível nas respostas fornecidas por L40 que sua primeira escolha é ser professor, no entanto, a trajetória escolhida foi iniciar pelo

bacharelado para só então fazer a licenciatura. É importante observar o motivo que a levou a se organizar desse modo. No fragmento anterior, não aparecem indícios que revelem a possibilidade de atuar como pesquisador em um dado campo da biologia aplicada ou como biólogo. Podemos dizer que a inscrição na FD de L40 se dá pela vontade ser professora e por se identificar com a matéria de biologia, mostrando-nos que FD é heterogênea.

Ressalto que não vejo essa decisão do licenciando como um problema para o profissional biólogo, seja ele bacharel ou licenciado. O que me interessa nesta reflexão é entender se há um padrão presente nas escolhas dos licenciados direcionada pela necessidade de validar a sua carreira enquanto docente.

Larossa (2018) traz uma reflexão para tentar compreender o que é ou o que era a vocação. Ele remete à ideia de velho mundo dos ofícios e dos artesanatos que utilizam as mãos como ferramenta de trabalho e as maneiras (comportamentos) dos artesãos. Ele diz que, atualmente, observar um artesão trabalhar nos fascina, e isso, de certo modo, deve-se ao fato de ser um mundo que se afastou de nós, o que nos impressiona é

> o caráter marcadamente corporal deste trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, a forma como as mãos se movem de tal maneira que quase se diria que elas pensam por si mesmas, tão expressivas que é como se falassem, tão ligeiras que é como se tivessem uma vida própria, ao mesmo tempo ativas e sensíveis, firmes e amorosas, eficazes e obedientes. (LAROSSA, 2018, p. 40)

Pode-se observar a passagem do trabalho artesanal para a industrialização, ou seja, do uso da ferramenta para a máquina; da oficina para a fábrica e, consequentemente, para a sociedade da informação; da fábrica para o escritório (LAROSSA, 2018, p. 41). É possível, portanto, supor que a vocação tenha perdido sentido na contemporaneidade e sido substituída por outros termos. Assim, pode-se dizer que o ofício do professor não seja mais artesanal, ou tenha deixado de ser, talvez, por isso,

> fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos ou suas maneiras. Talvez seja, por isso, que se fale da sua profissionalização, mas não da sua vocação. (LAROSSA, 2018, p. 41)

É possível observar nos excertos a seguir que há uma ideia voltada à profissionalização, que faz com que o licenciando se oriente para a formação de um profissional competente em detrimento da ideia de vocação, que se refere mais ao modo de ser do profissional. A forma material do discurso de L37 refere-se à necessidade de qualificação do profissional que faz parte da conjuntura econômica em que o Brasil se encontra. O licenciando atribui o conceito de "grande" e "melhor" quando se refere aos substantivos "pesquisador" e "professor" respectivamente, essa proposição corrobora a ideia do profissional que precisa ser competente. Acredito que essas significações no discurso falam mais sobre o profissional enquanto objeto que "tem" a atribuição necessária para o seu bom desempenho profissional do que do sujeito que "é" bom no que faz.

> L37: "Porque tenho o sonho de ser um grande pesquisador na área de microbiologia, além de ser o melhor professor possível para meus futuros alunos."

Já no excerto abaixo, observa-se que o licenciando afirma que aprofundar os conhecimentos nos vários campos da biologia é algo que diz respeito à profissionalização, embora ele afirme também que sua curiosidade é o que o motiva a aprofundar seus estudos. Ser curioso é uma qualidade do "ser" biólogo, isso diz mais respeito sobre quem ele é – um sujeito curioso – do que o que ele poderia ter adquirido: a curiosidade enquanto produto.

> L30: "Escolhi o curso de Biologia pois sempre me identifiquei com os assuntos relacionados à natureza e aos processos que regem a vida. Devido à grande

> curiosidade e vontade de aprofundar meus conhecimentos nas várias áreas que a Biologia engloba, o curso não poderia ser outro"

Ainda no sentido das identificações, L07 cita que na sua infância sua curiosidade aumentou em relação ao campo de estudo de zoologia e que essa percepção de si aparece em seu discurso como uma qualidade pertencente ao sujeito e que posteriormente poderia se tornar seu trabalho.

> L07: "Porque, desde pequeno sempre gostei da área, principalmente a zoologia, no decorrer da minha infância fui adquirindo mais curiosidade, até perceber que esta curiosidade poderia vir a se tornar uma profissão."

Nesse excerto, ainda, o licenciando expõe um contexto de sua infância, em que se ouviu e seguiu uma chamada à qual deu substância e realização em relação à entidade, noção de vocação exposta por Larossa (2018). Em outro excerto, de L20, o licenciando justifica sua escolha pelo curso de biologia pela afinidade que sempre teve com os animais e por se sentir confortável em meio à natureza e relaciona essa afinidade com o fato de seus familiares terem influências litorâneas e manterem os costumes de antepassados indígenas. O movimento neste discurso carrega o mesmo sentido, de um sujeito que se ouve e dá segmento ao que substancializa sua entidade, escolhendo o curso de biologia para alimentar esta afinidade do ser. L20, no processo de interlocução do seu contexto sócio-histórico, constrói em seu discurso sentidos para a formação discursiva, atravessado por outros domínios de saberes, indetermináveis.

> L20: "Escolhi cursar biologia no Ensino Médio, primeiro ano, porque sempre tive muita afinidade com os animais e muito conforto por estar em meio à natureza, minha família tem muitas influências litorâneas e procura manter vivos alguns costumes de antepassados indígenas, inclusive o contato próximo com a natureza. Através da faculdade que eu escolhi, sinto que é o curso certo para alimentar essa afinidade."

Quando se observa os dizeres desses licenciandos, nota-se a qualidade do sujeito e sua relação com o ofício por ele escolhido. Não se é falado sobre competência, sucesso, produção, renda e sim sobre o sujeito e sua qualidade enquanto sujeito. Por esse viés, sobre a profissionalização e a vocação, a suspeita trazida por Larossa (2018) é que houve uma gigante expropriação do *ser professor*, ou seja, foi retirado do ofício professor a sua qualificação como sujeito. Houve uma conversão do trabalho do professor, agora chamado de práticas docentes, em procedimentos padronizados que repercutem a ideia de estereótipo, objeto e avaliação. O professor foi reduzido à função de máquina escolar com o objetivo de ser eficaz acima de tudo e que pode ser controlada e controlável. Para que os especialistas pudessem impor suas metodologias, formar e avaliar os professores, era imprescindível, em primeiro lugar, esvaziar a singularidade do professor que houvesse relação com uma maneira própria de fazer as coisas. Assim, foi preciso eliminar os vestígios de uma língua do ofício. O autor conclui que se "a linguagem da escola foi colonizada tão rapidamente pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, é porque qualquer outra possibilidade foi previamente deslegitimada e destruída." (p. 41).

3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE SABERES NOS PROCESSOS DE TOMADA DE POSIÇÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TRABALHO OU MISSÃO?

No discurso de L08, a seguir, observa-se um termo trazido pelo licenciando, que se refere ao campo de trabalho de biólogo como diferente do que ele denomina “trabalho comum”. Ao certo, não é possível diagnosticar o sentido de trabalho comum, embora seja possível inferir que o licenciando justifica sua escolha pelo curso, abordando o assunto referente ao mercado de trabalho. As condições sócio-históricas do discurso de L08 são responsáveis pelas determinações econômicas instauradas e suas vinculações ideológicas na conjuntura de significações manifestadas neste discurso. Deixo aqui minha dúvida, o que seria esse “trabalho comum”? Por alto, suponho que esteja tomando a historicidade na qual os sujeitos estão relacionando à ideia de história da produção de mercado.

> L08: “Escolhi Ciências Biológicas por gostar da matéria durante o Ensino Médio e pelas oportunidades de trabalho diferentes do comum. Escolhi a licenciatura primeiro, porque as oportunidades de trabalho são maiores. Já trabalhando, posso concluir o bacharelado também.”

Conforme observo, a partir do excerto de L08, se as oportunidades de trabalho para a profissão professor são maiores, isso pode significar que ser professor é um trabalho comum, sendo assim, pode-se compreender que L08 considera diferente o bacharel.

Ao observar esse trecho, questiono-me sobre a ordem das ideias. Por que L08 não estruturou seu dizeres colocando em primeiro lugar a formação de bacharel para então fazer a licenciatura e ser professor? Nesse sentido, é

possível pensar sobre a necessidade da rentabilidade, da lógica imposta pela organização econômica, falo da subordinação do sujeito, servos assujeitados de seus discursos, que colocam sua força de trabalho a serviço da sociedade como estratégia de sobrevivência. Nesta ordem das coisas, o “ser” é esvaziado, diria que neutralizado, e a profissão, transformada em uma relação contratual de obediência, imposta pela ordem socioeconômica.

Em seu livro, Larossa (2018, p. 45) aborda o texto de José Luis Pardo (2010) que discute o status do saber na chamada sociedade da informação, relacionando a categoria de “trabalho em geral”, de Adam Smith, com a proletarização. É citado como exemplo o artesão ou o camponês que é reduzido a mera “força de trabalho”, essa atividade de produção torna-se uma “gelatina de trabalho indiferenciado”, no intercâmbio entre tempo de trabalho e dinheiro. A ideia apontada é que o trabalho fica liberado de qualquer conteúdo determinado e adquire a mesma “homogeneidade e vacuidade que o dinheiro”. Sendo assim, o proletário passa a ser um trabalhador desqualificado, perde as qualidades de seu ofício e passa a ser um trabalhador “em geral”, intercambiável, flexível e permanentemente reciclável.

Como foi possível observar em L08, o licenciando expressa sua estratégia para se manter nos estudos e necessita, portanto, ser um profissional que se adequa ao mercado de trabalho. Isso não significa que este profissional seja desqualificado, mas que suas escolhas mostram certa maleabilidade. Do ponto de vista de Pardo (2010, p. 269 apud LAROSSA, 2018, p. 45), o empregado fixado em um posto de trabalho determinado, ou experiente em um ofício concreto, pode resultar em empecilho para sua empresa e para o próprio empregado, pois a habilidade competitiva de nosso tempo é a maleabilidade, ou seja, a capacidade de o sujeito de mudar de profissão, local de trabalho, cidade, setor etc. A habilidade discutida é a apreciação da rapidez do potencial de mudança do profissional no mercado de trabalho.

A partir desse contexto sócio-histórico, sobre a forma que o trabalho está organizado, voltamos a refletir sobre *ser professor,* do apelo à “qualidade do corpo docente”, que é inseparável da constituição de um “professor em geral”, este sem sua singularização. Em outras palavras, o profissional está sempre suscetível a uma formação que o modele, e assim é interessante para o mercado

de trabalho que o professor seja adaptável e flexível. Aqui se fala da ideia discutida anteriormente do professor sem ofício, sem vocação, o que é bastante contraditório quando se pensa que o professor está em função do mercado, porque é o que está posto, é a realidade. Pensar o professor na sua vocação, na sua essência, é pensar que este professor é sujeito e, portanto, singular, indo na contramão da noção de flexibilidade do profissional.

O dado que apresento a seguir faz parte de uma determinada formação social que está sob condições sócio-históricas e ideológicas que fazem referência a muitas formas materiais do discurso. Isso mostra que não há segmentação do discurso e pode-se perceber no discurso de L14 a seguir.

> L14: "Escolhi porque sempre gostei de estar em contato com a natureza e porque me preocupo com questões ambientais. Minha segunda opção de curso era Engenharia Ambiental, mas tinha receio dos cálculos e meus pais me incentivaram a cursar Biologia para eu ser professora, assim como minha mãe."

Ressalto, primeiramente, que o discurso produzido é de um sujeito-licenciando que responde a um questionário e que justifica sua escolha pelo curso de Ciências Biológicas. Trago essa retomada de uma informação já sabida para enfatizar a posição em que esse sujeito está: a de licencianda, filha, mulher, futura professora. Em seu discurso, observa-se o atravessamento de um apreço particular com questões que envolvem a preservação do meio ambiente e que essa afinidade singular teve relação direta com suas escolhas acadêmicas. Dentre as opções de curso, a licencianda optou pelo curso de Ciências Biológicas, embora tivesse interesse em Engenharia Ambiental. É afirmado por ela seu receio pelo campo de estudo em exatas e, desta forma, seus pais a incentivaram a cursar Biologia.

A partir do discurso de L14, as relações possíveis de inferir ao colocar o discurso em camadas heterogêneas é passível de comparações, de um lado a Engenharia Ambiental, do outro a Biologia, de um lado o cálculo – que é complexo –, do outro, um campo de estudo sem cálculos, logo, mais simples. A licencianda, em suas significações, diz que cursaria Biologia para ser professora como sua mãe. Nessa lógica dialética do discurso, tem-se na oposição “mulher, professora, mãe”, as peças “homem, engenheiro, pai”. Tomando o processo histórico como baliza para entender tais apontamentos, Lopes (2017) cita a primeira Lei de Instrução Pública no Brasil, a qual cito na íntegra:

> Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827)

A licencianda, como se pode perceber, é um sujeito constituído por uma dupla marca, histórica e ideológica, embora ela, em seu discurso, não seja consciente de suas palavras.

> Começamos a entender, talvez, que discurso não era tanto o ofício de professor, senão sua falta de ofício, e o que estávamos elaborando nesses primeiros momentos não era tanto a vocação do professor, e sim a sua impossibilidade. De fato, a sensação com os estudantes era que o que começamos a ter em comum (e falar sobre isso e a pensar juntos) não era tanto o nosso ofício (o fato de que somos todos professores) ou nossa vocação (o fato de que todos nós amemos a escola e nos sintamos chamados a trabalhar nela ou para ela), mas o convencimento de que tanto a possibilidade de exercer um ofício quanto de seguir uma vocação (seja isso o que for) já foram irremediavelmente expropriadas (LAROSSA, 2018, p. 46).

Ainda sobre esse esvaziamento de sentido, tanto do ofício quanto do chamado do professor, é possível observar certo tom redentor nos discursos dos sujeitos quando se trata das questões sobre o campo das Ciências Biológicas. Os alunos de Ciências Biológicas, muitas vezes, independentemente da modalidade escolhida, costumam empregar em seus dizeres propriedades que

levam a entender uma busca pela salvação da humanidade e que será fruto de suas realizações futuras. A obra de Eliane Marta Teixeira Lopes, intitulada *Da sagrada missão pedagógica* (2017), trata da leitura de dizeres, ao longo de muito tempo, sobre o que é ser professor, professora, suas qualidades e defeitos. A autora traz a visão de que a origem dos discursos se deu no campo do religioso e do privado e deslizaram para o leigo e para o público.

Uma das questões propostas pela autora Lopes (2017, p. 21), que se colocou como mobilizadora, foi: “de onde virá a concepção redentora da educação? De onde virá a frase que se ouve repetidamente ‘sem educação não há salvação’? Já se desconfia de onde vem, mas como se constitui? Como e por que fica?”. Lopes (2017) explica que já se disse das estreitas e materiais relações entre a educação e o capitalismo. Há certa pretensão da eternidade, que é transcrita para a educação numa busca incessante e paralisante de perfeição imposta ao corpo docente e discente; e a pretensão da salvação, originadas e identificadas historicamente no campo do religioso, que deslizam e se travestem de métodos e práticas didáticas para o campo pedagógico, onde permanecem (p. 21).

Diante do contexto apresentado na pesquisa dessa autora, pôde-se perceber em alguns dizeres dos licenciandos a presença de certos aspectos redentores que remetem à ideia do biólogo como alguém que cuida, conserva, mantém, pesquisa, descobre, inventa, soluciona em prol do “objeto biologia”. Trago esse apontamento, pois os sujeitos-licenciandos da pesquisa assumem nos discursos posições-sujeito de distintas ordens, na maior parte das vezes como biólogo e não como professor. Foi raro encontrar alguma justificativa partindo dos licenciandos que se direcionasse para o campo da educação, ainda que ocupando um lugar na licenciatura. A seguir, apresento os excertos que trazem o biólogo como aquele que está na função de mantenedor do meio ambiente.

L05: “Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas porque sou apaixonada pelo meio ambiente, por animais, pessoas

> e como tudo se relaciona, e a biologia me dá bagagem não apenas teórico-prática, mas me ajuda, todos os dias, a mostrar a importância da preservação e do respeito às pessoas que me cercam."
>
> L29: "Porque no Ensino Médio queria uma profissão que tivesse impacto positivo no mundo. Também tinha vontade de trabalhar com manejo e cuidado de animais."
>
> L35: "Me vejo cursando Ciências Biológicas desde criança, sempre me identifiquei com a biologia, e me interessei bastante pela área. Após fazer o Ensino Médio técnico em meio ambiente, eu tomei a decisão de prestar vestibular para esse curso. Acredito que o estudo da biologia é um dos mais belos e importantes para a sociedade."

Nesses trechos aparecem os sujeitos e suas práticas, as quais se referem a um futuro próximo quando se imaginam biólogos atuantes, fala-se então do profissional que está no papel de conservar o meio ambiente, que, por sua vez, interfere na sociedade. Por meio desses discursos, é possível observar futuras práticas e rituais que podem ser entendidos como sagrados para todo "bom biólogo". Quais contas o futuro biólogo deverá pagar?

Partindo dessa pergunta, busco a resposta me direcionando aos indivíduos interpelados em sujeitos, nesse caso, indivíduos interpelados em biólogos. Os sujeitos-biólogos, quando justificam suas escolhas pelo curso de Ciências Biológicas, assumem a posição de "sim, sou eu, biólogo!"; eles obtêm o reconhecimento de que ocupam um lugar que lhes é atribuído no mundo, uma residência fixa: "de fato, estou aqui, biólogo, estudante, professor". Nesta ocupação no campo, busca-se o reconhecimento de um destino, de acordo com o respeito ou o desprezo ditado pelos rituais das práticas do biólogo. É possível

observar a partir dos excertos a reprodução de uma ideologia e de suas práticas, rituais, cerimônias e sacramentos: a ideologia religiosa cristã presente nos discursos (ALTHUSSER, 1980, p. 107). Ao tratar da ideologia religiosa cristã, Althusser exemplifica com uma figura de retórica em um discurso fictício o que é "dito" pela Igreja à sociedade.

> Diz: Dirijo-me a ti, indivíduo humano chamado Pedro (todo o indivíduo é chamado pelo seu nome no sentido passivo, nunca é ele que se dá a si próprio o seu Nome), para te dizer que Deus existe e que tens de lhe prestar contas. Acrescenta: é Deus que se dirige a ti pela minha voz (a Escritura recolheu a palavra de Deus, a Tradição transmitiu-a, a Infalibilidade Pontificial fixou-a nos seus pontos «delicados» para todo o sempre). Diz: eis quem tu és, tu és Pedro! Eis a tua origem, foste criado por Deus desde o Princípio, embora tenhas nascido em 1920 depois de Cristo! Eis qual é o teu lugar no mundo! Eis o que deves fazer! Se assim fizeres, se observares «a lei do amor», serás salvo, tu Pedro, e farás parte do Corpo Glorioso de Cristo! etc…. (p. 106)

Assim como as práticas dos rituais da religião cristã – batismo, confirmação, comunhão, confissão, extrema-unção – fazem-se presente no contexto atual, a existência de um Deus benevolente dirige a conduta. Só é possível constatar esses procedimentos que colocam em ação os sujeitos religiosos cristãos por conta de um fenômeno estranho: "é que só existe uma tal multidão de sujeitos e religiosos possíveis, sob a condição absoluta de que existe um *Outro Sujeito* único, Absoluto, a saber, Deus" (ALTHUSSER, 1980, p. 108, grifos do original).

Nos excertos de L05, L29 e L35, os licenciandos justificam sua escolha pelo curso pensando em como suas ações futuras, atuando como biólogos, beneficiarão a sociedade. De acordo com Althusser (1980, p. 109), há o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, entre os próprios sujeitos e, finalmente, o reconhecimento do sujeito por ele próprio.

Em L05, o licenciando afirma que a sua escolha envolveu a importância da preservação do meio ambiente e das pessoas que o cercam. Com isso, o sujeito licenciando se posiciona como quem tem o papel daquele que realiza com sucesso suas ações no mundo. Esse posicionamento diz sobre o reconhecimento de quem se é no mundo, sujeito do reconhecimento do outro

Sujeito, o Absoluto. De mesmo modo, L35 atribui aos estudos em biologia as qualidades de belo e importante para a sociedade, posicionando-se como aquele que terá a função de contribuir positivamente para um lugar melhor. Por fim, L29 é objetivo ao afirmar que pretende impactar positivamente o mundo na função de biólogo.

Diante dessas colocações dos sujeitos, pode-se pensar que nos diálogos entre os interlocutores, de imagem e semelhança, sujeito-Sujeito, a interação é necessária, pois o biólogo presta favores ao superior e o superior precisa do biólogo para sua preservação.

Althusser (1980, p. 109) aponta que Deus se desdobra e envia ao mundo o seu representante, como um simples sujeito que foi abandonado por Ele, sujeito, mas Sujeito; homem, mas Deus, para o preparo da Redenção final, a Ressurreição de Cristo. Deus precisou se fazer de homem para se tornar sujeito com o intuito de mostrar de forma visível e tangível aos sujeitos a submissão sujeito-Sujeito, para, apenas no dia do Julgamento Final, entrarem, como Cristo entrou, no Seio do Senhor, isto é, no Sujeito.

O que se pode observar nas respostas dos licenciandos é uma estrutura ideológica que posiciona o sujeito em nome de um Sujeito Único, o que garante e assegura o funcionamento da ideologia. Assim, entre todos, aquele que se submeter ao Sujeito terá a garantia do reconhecimento de Deus e serão salvos (ALTHUSSER, 1980, p. 111).

Ao tratar dos sujeitos-licenciandos, nesse contexto restrito, fala-se do sujeito livre subjetivamente, que é responsável por suas ações e, ao mesmo tempo, está submetido à autoridade superior. É, portanto, uma relação ambígua: “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que «realize sòzinho» os gestos e os actos da sua sujeição” (ALTHUSSER, 1980, p. 113). Assim, é possível provar que é “preciso” que seja assim “para que as coisas sejam o que devem ser”:

> para que a reprodução das relações de produção seja, até nos processos de produção e de circulação, assegurada dia após dia na

> «consciência», isto é, no comportamento de indivíduos-sujeitos, que ocupam os postos que a divisão social-técnica do trabalho lhes atribui na produção, na exploração, na repressão, na ideologização, na prática científica, etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 114).

Essa noção de “natureza; contato com animais; mundo melhor” (redenção) está intrínseca nas respostas fornecidas pelos licenciandos. Independentemente de onde venha a inspiração, ela é influenciada por essa noção redentora. Fala-se de indivíduos interpelados como sujeitos, submissos ao Sujeito que carrega consigo um reconhecimento universal e de garantia absoluta, fala-se de sujeitos-licenciandos que apresentam em suas práticas discursivas a noção do sujeito que obedece ao Supremo. Compreendo como *Supremo*, no contexto dos licenciandos, a hierarquia que estrutura as relações entre sujeito e organizações, ou seja, entre licenciandos e a Universidade.

3.3 DISCUSSÃO

Pontuo que os dizeres dos licenciandos, assim como o próprio substantivo *licenciando* nos entrega, faz parte de um grupo do curso de licenciatura. Assim, ao justificarem o motivo de terem escolhido o curso de Ciências Biológicas, existe um caminho para uma resposta que se relacione, de algum modo, com a educação. Retomo esse detalhe, pois, quando apliquei o questionário, construí esta parte inicial do questionário sem enfatizar o assunto “licenciatura”, embora essa relação tenha se dado de forma natural por saberem que eu era um doutorando desse campo de estudo, e levarem em consideração disciplina que cursavam: Prática de Docência (Modalidade de licenciatura). Estamos diante, portanto, de sujeitos que podem assumir tomadas de posição de camadas distintas, apresentando em seus dizeres as mais diversas formações imaginárias.

Trago para a superfície da discussão o fato de ter analisado os dizeres escancarando a heterogeneidade, dotada de unidade e de dispersão. Embora não tenha falado diretamente sobre *ser professor*, os sentidos que afetaram as formações discursivas, organizados pelos domínios de saberes para sustentar a

sentença “Escolhi o curso de Ciências Biológicas porque...”, passavam por uma repescagem do passado para que fosse possível projetar uma justificativa do porquê da escolha do curso no tempo atual, diria que da relação mais direta entre a escolha da graduação e a profissão.

De certa maneira, os domínios de saberes se deram através da retomada dos julgamentos de verossimilhança sobre o que foi possível reconstituir através das operações de paráfrases. Tudo o que foi dito se sustentou em função da ilusão de que cada licenciando garante quem se é, onde está e o que quer para si e para o mundo. O esquecimento possibilita o sujeito à tomada de posição de sujeito-licenciando do enunciado. Foi comum nos dizeres dos licenciandos observar a fisgada do passado e a projeção de si enquanto profissional, professor, biólogo, cidadão, como ponto de retomada com o contexto “justificativa para a escolha do curso” e possível de observar tais retomadas sobre a centralidade do contexto abordado através do conjunto de juízos elaborados naquele momento histórico.

Assim, a enunciação feita pelos licenciandos enquanto “eu” se inscreve no simbólico por meio da relação feita nas formações imaginárias para onde se situam. Há nos dizeres dos licenciandos o empreendimento de alguns modos de negociação para sustentar o efeito homogêneo, como se a via por onde se diz, tivesse um caminho de mão única: a construção de uma ilusão imaginária de unidade que justifique com certidão – assim como vimos traços que alternavam entre os vieses: “profissional”, “vocacional”, “redentor”, “de trabalho” – o dizer sobre a escolha pelo curso de Ciências Biológicas.

Seja pela vertente daquele que se coloca no mundo em busca do desenvolvimento pessoal, profissional ou daquele que gostaria de ver mudanças significativas no mundo, o ponto central que aglutina os dizeres se dá em torno da relação entre objeto de estudo – as ciências biológicas – e a função do sujeito no mundo. Isso significa que a relação com o objeto que se escolheu estudar apresenta caráter hierárquico nesse contexto que nos mostra a aproximação do sujeito licenciando com o objeto de estudo específico “Ciências Biológicas”: os sentidos próprios que afetam os sujeitos dos discursos. Em contrapartida, não se observa em primeiro plano, a docência com mesmo grau de importância,

como se observa a relação objeto de estudo-curso de CB; sempre atrelada a algum condicionante.

Não se observa, de modo enfático, o licenciando se colocando como um agente transformador pelo viés da política, do empreendedorismo, da docência, embora a busca pelo desenvolvimento profissional – e isso se dá por essa dedicação individual persistente – seja o modo de se colocar como quem opera significativamente na sociedade.

No capítulo a seguir, apresento um panorama sobre as experiências de pesquisa, trabalho e de estágio que os licenciandos fizeram durante a graduação. Também discuto qual modalidade o licenciando priorizou e o motivo que o levou a essa escolha, visando a compreender o *processo de in-id* sobre o que é *ser professor*.

4 A COMPOSIÇÃO DO DISCURSO DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: SUAS POSIÇÕES-SUJEITO E VINCULAÇÕES IDEOLÓGICAS

O trabalho “Professor por escolha?: um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente.” (MALINOSKI, 2019), resultante da pesquisa feita no mestrado da autora, apresenta-nos dados que vão ao encontro da hipótese que formulei, presente na introdução desta tese, a de que há a tendência de se observar os licenciandos se inscrevendo de modos distintos quando justificam suas escolhas entre a licenciatura e o bacharelado nos processos de identificação. A pesquisa teve o objetivo de analisar as narrativas sobre a construção da carreira docente de estudantes que fizeram o bacharelado e que retornaram para a universidade para fazer a modalidade licenciatura (p. 72).

Foi possível constatar que a maioria dos estudantes que escolhem fazer a licenciatura busca esse caminho para ter mais um campo futuro de trabalho, ou seja, a empregabilidade é um atrativo e não, de fato, a identificação com a profissão de professor. Não há vagas de emprego suficientes para suprir a demanda dos bacharéis para trabalhar, impulsionando-os a cursarem Licenciatura; além disso, a carreira de professor não se tornou um atrativo durante a graduação por causa do cenário de desvalorização da educação e do desprestígio da carreira docente (p. 72).

Assim, em virtude dessa desvalorização e do descaso com a profissão docente que, historicamente, tem sido constatada na nossa sociedade, muitos estudantes da graduação apresentam pouco entusiasmo para seguir nesta profissão e apresentam dúvidas sobre a escolha da profissão. Embora essa realidade faça parte do contexto educacional brasileiro, os estudantes afirmam os aspectos da importância da carreira docente, “como a possibilidade de compartilhar o conhecimento, a gratificação por ensinar e, principalmente, a contribuição do seu papel, enquanto professor para transformar as pessoas e a sociedade, por meio do ensino.” (MALINOSKI, 2019, p. 73).

A seguir, o excerto de L35, que foi escolhido como o inicial deste capítulo por causa dos variados sentidos que podem ser atribuídos ao dizer do licenciando.

> L35: "Priorizei o Bacharelado, apenas por estratégia, já que pretendo tentar mestrado em 2019 na área de pesquisa em anatomia vegetal. Dessa forma a licenciatura ficou em segundo plano, mas não pela falta de relevância."

O excerto acima faz parte da segunda pergunta do questionário aplicado, que solicitava ao licenciando relatar qual modalidade priorizou - a licenciatura ou o bacharelado – e o porquê, uma vez que para todos os graduandos, primeiramente se faz o núcleo básico correspondente a três anos e depois se opta por seguir em uma ou mais modalidades do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

O meu propósito com essa pergunta foi compreender os movimentos de escolha levando em consideração a ordem das coisas nas inscrições ideológicas dos sujeitos (forma-sujeito) e as posições-sujeitos – determinadas pelas *tomadas de posição* e pelas *vinculações ideológicas* – que compõem o discurso de valorização da modalidade Bacharelado em detrimento da de Licenciatura.

Como podemos observar, o licenciando escolheu iniciar o bacharelado estrategicamente, pois teve a pretensão de seguir estudando na pós-graduação no campo de pesquisa em anatomia vegetal. Assim, fazer a licenciatura passa a pertencer a segunda camada de importância quando justifica que ficou em segundo plano, "mas não pela falta de relevância", assim como dito por ele.

Qual sentido o licenciando deu ao termo *falta de relevância*? A argumentação feita pelo enunciador traz um forte operador que contraria a primeira parte da afirmação, assim, escolher estrategicamente iniciar o bacharelado para, então, seguir no mestrado não deveria estar em primeiro plano por causa do que ele denomina *relevância*: a licenciatura.

A modalidade licenciatura seria o que ele denomina relevante? Para quem é relevante: para ele, para o outro, para um grupo, para o país, para o mundo?

Ou a licenciatura poderia ser trocada por outro termo que a equivalesse, como por exemplo, *educação*, *professor*, *trabalho* etc?

Os efeitos de sentido são plurais e é neles que vamos nos ancorar para compreender as vinculações ideológicas dos sujeitos-licenciandos e suas posições-sujeito no processo de interpelação-identificação sobre o objeto de minha investigação: *ser professor*.

4.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA HIPÓTESE BASEADA NA TENSÃO DAS FORMULAÇÕES E JUSTIFICATIVAS DE PRIORIDADE ENTRE LICENCIATURA E/OU BACHARELADO: PRIORIDADE OU ALTERNATIVA?

Observei que, quando se trata de um campo de saber específico da biologia, como é o caso do dizer de L35, da anatomia vegetal, o campo de saber em questão é citado como um substantivo que possui um nome próprio: A*natomia Vegetal*, o campo recebe um nome individualizado e especificado. Seguindo por essa ideia, cujo nome tem certo destaque, é atribuído ao objeto "anatomia vegetal" outros termos que, de certo modo, adjetivam positivamente o campo de estudo, assim temos a *pesquisa* vinculada ao *mestrado*, local destinado para quem pesquisa, discute, argumenta, situa-se no lugar onde se academiza.

Em L32, logo abaixo, vemos o mesmo tipo de ideia sendo relacionada: do bacharelado com a pesquisa, já no lado contrário do sentido da sentença, vê-se a educação básica sendo alocada como lugar de estudo onde não se pesquisa e lugar sendo restringido à ideia exclusiva de "lecionar". Daí, temos o licenciando apresentando maior atração pela modalidade, ainda que a afirmação não corresponda ao que entendemos por campos de pesquisas em áreas distintas, como as Humanidades, Biológicas, Exatas etc.

> L32: "Priorizei o Bacharelado, por sentir uma atração maior pela pesquisa do que pela educação básica. Grande parte das disciplinas desta modalidade me entusiasmaram mais do que a licenciatura."

Em L30, temos outro exemplo que apresenta semelhança com o dado apontado anteriormente.

> L30: "Priorizei o Bacharelado, pois as disciplinas e formato das aulas estão mais relacionadas e focadas na pesquisa e experimentação científica. Tais disciplinas trouxeram mais conhecimentos relacionados à área da biologia que quero seguir."

A ideia de bacharelado que se aproxima do fazer científico, ou da experimentação científica, ou da pesquisa, é posta no campo semântico do que tem metodologia científica, que é crítica. Desta forma, a ideia de licenciatura se contrapõe à ideia de lugar dotado de rigor, conforme o termo bacharelado enseja. Essas formações imaginárias operam de modo a deslegitimar a modalidade Licenciatura *não merecedora de atenção*.

O excerto de L13 nos mostra que, de fato, o licenciando apresenta maior interesse[12] pelas disciplinas do bacharelado, por serem mais atrativas para ele e consideradas mais difíceis do que as da licenciatura, assim como apontam L34 e L40, posteriormente a L13.

> L13: "Priorizei o Bacharelado porque era a modalidade que havia decidido fazer na época, pelas matérias serem mais atrativas e para que não houvesse a chance de eu 'perder o pique' de estudar nessa área científica da biologia."

> L34: "Priorizei o Bacharelado porque julgava ser a modalidade mais 'complicada'"

[12] Ressalto que cada estudante pode e deve – no sentido de decisão – escolher o percurso que deseja seguir na graduação. Não há pretensão de minha parte, com esta tese, de fazer propaganda para nenhuma vertente acadêmica, pois o objetivo do trabalho com a análise é compreender as tramas do discurso.

> L40: "Priorizei o Bacharelado, pois o núcleo básico é muito voltado para essa modalidade, então achei que seria melhor começar pelo bacharelado pois os conteúdos ainda estariam 'frescos' na minha cabeça."

Os sujeitos-discursivos apresentam em suas tomadas de posição a plena identificação com a formação discursiva que os dominam, a de que se torna coerente seguir pelo bacharelado, pois deixá-lo para fazer no último ano da graduação ou em outro momento interromperia com o ritmo do curso. Como podemos observar, são dizeres que se repetem, de modos diferentes, porém com justificativas similares.

Diante desses dizeres, a pergunta que faço é: por que acontecem negociações, por parte de alguns estudantes, que não consideram postergar a modalidade Licenciatura com o mesmo tipo de argumento?

Pelo que se observa, existe um consenso entre os estudantes sobre um tipo de fissura com desníveis hierárquicos entre as modalidades, o que pode nos sugerir, talvez, entre os campos de atuação dos futuros biólogos. Como exemplo de fissura de desnível hierárquico entre modalidades, temos a tomada de posição de L11.

> L11: "Priorizei o Bacharelado, por ouvir relatos de que era mais 'puxada' e demandava mais tempo para a sua conclusão."

O licenciando L11 revela uma identificação plena dele com o saber que o domina, está livremente consentido sobre a informação que nele chegou das características das modalidades, mesmo sabendo que o período mínimo de duração da licenciatura resulta em cinco anos e do bacharelado quatro. O tempo neste caso não condiz, portanto, com a duração e sim com o que ele compreende demandar mais tempo de dedicação para conclusão das modalidades.

Já no excerto de L18, ele escolhe a licenciatura como primeiro plano. Observamos que o licenciando se mostra com a necessidade de seguir no bacharelado, somente depois de concluir a licenciatura, pois tinha a impressão que seria um caminho talvez não tão prazeroso, fazendo a licenciatura a contragosto.

> L18: "Priorizei a licenciatura, a ideia inicial era fazer a licenciatura antes do bacharelado para garantir que faria a licenciatura, pois tinha a preocupação de que tendo o diploma de bacharel na mão, desistiria da licenciatura. Hoje o contrário está acontecendo e já não tenho certeza se farei o bacharelado."

O trecho "a ideia inicial era fazer a licenciatura antes do bacharelado para garantir que faria a licenciatura" utiliza do verbo "garantir" no sentido de assegurar que a modalidade Licenciatura fosse concluída, uma vez que essa estratégia pudesse ser fragilizada caso o percurso fosse ao contrário.

Em L18, o sentido dado à licenciatura se aproximaria mais de um martírio, ao passo que o bacharelado é a modalidade que não se discute sobre sua aceitação e seu retorno de satisfação, ainda que não se tenha iniciado. Vemos uma ideia fixa sobre o sentido dado às modalidades.

Eu questiono: mesmo colocando a licenciatura como um posto dolorido de se seguir, por que, ainda assim, o licenciando se submete a fazê-la? Haveria algum tipo de relação predominante na formação discursiva cuja tomada de posição esteja mais fortemente assegurada no modo como se inscreve o sujeito do discurso?

É atrelado ao corpo do discurso e à identidade do sujeito ideológico a ilusão que afeta o sujeito-licenciando por ele acreditar ser a fonte do dizer, quando, de acordo com a Teoria da ADF, ele é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente.

Se a noção de sujeito é fiel aos aparelhos ideológicos, logo as relações de produção assujeitam o licenciando ideologicamente, daí o licenciando passa

a ocupar o lugar em que o sistema continua o mantendo pelos Aparelhos Ideológicos do Estado. Por conseguinte, podemos pensar que o licenciando pôde, de algum modo, traçar um plano de ação para escolher o que deve e pode ser dito ao responder à pergunta do questionário, apresentando sua “aparente liberdade de escolha” nas respostas fornecidas. Falamos do retorno ao “já dito” entremeado em seus dizeres, e carregam marcas sociais, históricas e ideológicas.

Temos, nos dizeres do licenciando L18, a proibição de si de desistir da licenciatura, mesmo ele próprio não apresentando completa satisfação por essa escolha: 1) Iniciar a modalidade Licenciatura como forma de garantia de conclusão, uma vez que se supõe não a suportar, caso fizesse o bacharelado primeiro e 2) Fazer o bacharelado é sua única certeza de plena satisfação, pois o licenciando é convicto de sua realização.

Neste caso, observamos, de fato, a resistência do licenciando quando se pensa na licenciatura, embora ele encontre um caminho para trilhar e “sofrer menos”. Podemos pensar, portanto, que há a relação entre licenciatura e sofrimento, através das formas marcadas em que discurso e sujeito estão vinculados.

Esse tipo de discurso controverso é apresentado quando mostra a representação de suas intenções iniciais referentes à trajetória acadêmica pensada, a de fazer primeiro a licenciatura “a contragosto” para garantir como conquistada essa realização. Se analisarmos que nos dizeres, o objeto bacharelado é colocado como preferencial, historicamente, podemos inferir a relação que existe entre o campo da Educação e suas intempéries e a busca do sujeito pela renúncia. O sujeito se coloca como aquele que sabe por onde seguir, afinal ele próprio é *dono de seu discurso*, discurso esse que ele domina, *o licenciando sabe o que quer*. Logo em seguida em “Hoje, o contrário está acontecendo e já não tenho certeza se farei o bacharelado.”, é fisgado pela identificação com a licenciatura.

Em L18, o sujeito se expôs a outros saberes, que o mobilizaram para o interior de sua FD, ocorrendo um desdobramento da forma-sujeito afetando sua FD. Num primeiro instante, L18 se identificava plenamente com a modalidade Bacharelado, quando decidiu fazer em primeiro lugar a licenciatura, constatamos uma relação de contraidentificação do sujeito discursivo com os saberes da FD

sobre o que vinha planejando, assim, ocorre uma tomada de posição que o coloca em confronto, na sua formação imaginária, a relação licenciatura/sofrimento e término da graduação, entretanto, não demonstra recusa a respeito do bacharelado. Estamos diante, portanto, de uma posição-sujeito diferente, dentro de outra configuração de FD, que passa a considerar a licenciatura como modalidade plausível.

Assim, o dado nos mostra o modo pelo qual o discurso se relaciona com a ideologia, que há no interior de toda formação ideológica uma ou mais formações discursivas em que o sujeito do discurso negocia suas tomadas de posição "a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção*" (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 164). Esses autores destacam que o uso do termo *produção* pode acarretar ambiguidades e, para evitá-las, distinguem o sentido econômico do termo de seu sentido epistemológico e de seu uso psicolinguístico, e, por fim, da significação na expressão: "produção de um efeito". É neste último sentido, o da produção de um efeito, que se deve entender o termo.

É sobre a produção do efeito que observei o sujeito dividido, por apresentar elementos discursivos de posições-sujeito que estão em negociação dentro de dada conjuntura.

À primeira vista, vemos a abertura de um espaço para o diferente, no caso de L18, o bacharelado não sendo mais uma opção, ou seja, a possibilidade de uma evidência afetada pela negação de seguir no bacharelado, embora não apresente dados de uma tomada de posição que se faça presente no campo da luta contra a evidência ideológica. Pelo fato de não haver algum tipo de revolta, contestação, questionamento, ocorre um distanciamento mais próximo do conformismo do lugar onde está no momento específico.

Assim, suponho que não ocorre uma contraidentificação com o caráter explícito da segunda modalidade de tomada de posição. Por outro lado, o sujeito do discurso não reproduz mais o saber que dominava sua forma-sujeito, possibilitando, portanto, a inscrição em outra FD. O ponto que enfatizo aqui é que o sujeito discursivo não reproduz mais os saberes que dominavam a forma-sujeito, deste modo, distancia-se também da primeira modalidade. Temos a

Forma-sujeito (Saber de uma Formação Discursiva) que preenche o sujeito discursivo, em um primeiro momento:

a. “Farei o bacharelado certamente.”
b. “Opto por fazer a licenciatura para garantir sua conclusão.”

E a Forma-sujeito (Saber de uma Formação Discursiva) que preenche o sujeito discursivo, em um segundo momento:

a. “Terminarei a licenciatura certamente.”
b. “Não tenho certeza se farei o bacharelado mais.”

Não foi observada uma tomada de posição com sinais explícitos nos dizeres de contraidentificação, e sim um sujeito do discurso cindido em busca de sentido, à deriva. Temos uma articulação desarmoniosa entre o Sujeito-Discursivo e a Forma-Sujeito. Esse dado nos permite compreender que não há unicidade na Forma-Sujeito e que existem diferentes modos de articulação com a FD. O sujeito apresenta certa liberdade de posicionamento diante dos saberes da FD, mesmo sendo interpelado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente (Processo de interpelação-identificação – *in-id*).

Se falamos de in-id, falamos que outras FDs são inseridas em uma FD específica por meio do interdiscurso no intradiscurso, assim, como não pude chegar em um consenso se o dizer está mais voltado para a primeira ou segunda modalidade na tomada de posição, constato a tensão na formulação. É sobre essa tensão observada que refleti e construí uma hipótese, cujos elementos citados anteriormente compõem a construção deste raciocínio.

A hipótese que apresento aborda a ideia sobre uma aparente *agitação* do sujeito do discurso referente à tomada de posição que não apresenta distanciamento integral da primeira modalidade e nem aspectos de separação ao Sujeito Universal, assim temos dois pontos:

1) o primeiro é o de que a assunção na tomada de posição, ao mesmo tempo que promove sua solidez no sujeito do discurso, cria

conjunturas extracircunstanciais, marcadas pelos domínios de saber próprios do discurso; e

2) o segundo é o de que reproduzir o discurso de origem dessa *solidez* abriga uma série de pré-construídos na qual a Forma-sujeito resiste às agitações de outras possíveis filiações de sentidos.

Voltemos aos dizeres de L18 para esmiuçar o que proponho enquanto hipótese. O L18 tinha o intuito de iniciar antes a modalidade de licenciatura por acreditar que não a faria caso iniciasse primeiramente o bacharelado. Temos dois instantes: o que o licenciando discorre sobre suas preferências, justificando-se; e o que há um retorno do saber ao pensamento marcado pelo sentido acolhido. O caso de L18 nos faz pensar que, inicialmente, a licenciatura foi sua escolha a contragosto: “tinha a preocupação de que tendo o diploma de bacharel na mão, desistiria da licenciatura”. Em outras palavras, não há muito em seus dizeres que o coloque em movimento para a realização da licenciatura, assim, é preferível começar pelo que é menos prazeroso, de natureza especulativa.

Sobre essa última constatação, L18 nos impediu de compreender integralmente o motivo que estrutura seu dizer, entretanto, o impedimento de dizer tudo a respeito de sua colocação, também permite que se diga algo, assim como aponta Tfouni (2013, p. 40):

> O interdito é fundador e constitutivo do discurso porque se fosse possível dizer tudo, não diríamos nada: se existisse uma enunciação ou um enunciado completo que dissesse tudo o que há para dizer, após essa enunciação não haveria mais nada a dizer. Assim, a existência de uma enunciação completa seria a morte da linguagem. Portanto, para que o campo do dizível permaneça aberto é preciso que não se diga tudo e que a linguagem seja carregada também de um não dizer, de um interdito ao dizer, do equívoco, da falta. Assim, o interdito é um impedimento estrutural e estruturante ao dizer completo, impedindo que se diga tudo, e, por isso mesmo, permitindo que se diga algo. O dizer é sempre faltante, é sempre meio-dito, dito no meio, dito pela metade: inter-dito.

Sobre esse dito que traz consigo algo oculto, considero que L18, de algum modo, em sua tomada de posição no dizer, apresente o que chamei de solidez, estagnação; algo nos faz perceber uma interdição que, com certo peso semântico, não nos é revelada por existir essa barreira concreta. E, para além

do interdito, que me parece uma reprodução de origem sólida sobre seu modo de dizer, constato elementos estruturais repletos de pré-construídos e que não temos acesso direto apenas por esse fragmento, no entanto, observamos a presença da denegação em seu dizer, ou seja, “o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar.” (INDURSKY, 2012, p. 118): “Priorizei a licenciatura, a ideia inicial era fazer a licenciatura antes do bacharelado para garantir que faria a licenciatura”.

Baseando-nos no dizer de L18, do sentido oculto de seu discurso, temos o interdito que, por vezes, faz-me pensar na construção da própria palavra em si, é um dizer – *dito* – que, entre as palavras expressadas, há um sentido nunca integralmente explícito, mas está entre – *inter*. Com permissão para me expressar usando a imaginação, esse algo no meio, entre, na metade, dentro da própria palavra cujo sentido é múltiplo e variável, é levado por aquele dito do sujeito e fica preso, por um instante, naquele discurso. Não sabemos ao certo o que aquilo quis dizer, o que poderia ser revelado como segredo do que foi dito é censurado, interditado: interdito.

A exemplo do que é dito e não temos acesso explícito ao sentido, L25, em seu dizer, afirmou ter priorizado as duas modalidades, justificando ter o intuito de conclui-las, embora sua preferência de conclusão tenha sido o bacharelado. A justificativa dada foi que seguir pelas duas modalidades é que deveria aproveitar a oportunidade de adquirir novos conhecimentos.

> L25: “Priorizei Licenciatura e Bacharelado, escolhi fazer as duas modalidades pois acredito que toda oportunidade de adquirir novos conhecimentos deve ser aproveitada. Porém minha preferência está na área do bacharel. Então optei por fazer a licenciatura primeiro para não perder a vontade ao longo do tempo.”

E, por fim, afirma que, embora tenha interesse predominante no bacharelado, decidiu começar fazendo a licenciatura para que a vontade ao longo do tempo não fosse perdida. Se tomamos a afirmação de que o

conhecimento deve ser aproveitado sempre que disponível, não podemos supor, no caso de L25, que dado acontecimento carregue certamente o sentido de algo que seja tomado como prazeroso, e sim como algo a ser cumprido, realizado. Tal dizer segue padrão semelhante ao de L18, de onde construí a hipótese 1 e 2, explicadas anteriormente.

Constatamos na sequência discursiva de L25 uma relação de identificação do sujeito discursivo com os saberes da FD, que considera que o estudante deva aproveitar o estudo enquanto uma oportunidade de adquirir mais conhecimento. L25 e L18, enquanto licenciandos, são, sobretudo, estudantes de Ciências Biológicas, reconhecem o direito de estudante à aprendizagem. Daqui, podemos ampliar a discussão que propus sobre as partes número 1 e número 2 da hipótese formulada: a tomada de posição de L18 e L25 são fundamentalmente homogêneas à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com os seus semelhantes e com o Sujeito Universal Absoluto (Inconsciente), promovendo uma certa "fidelidade" ao que foi dito. Partindo dessa fidelidade, que denominei como "solidez", observo conjunturas semelhantes (discurso) nas quais são criadas circunstâncias (situações) cujos domínios de saberes se mantêm fixos, não promovendo possíveis agitações de filiações de sentido. Dados os exemplos abaixo.

L25: "[...] não perder a vontade ao longo do tempo."

L18: "[...] pois tinha a preocupação de que tendo o diploma de bacharel na mão, desistiria da licenciatura."

O que está sólido nesses dizeres – *conjunturas extracircunstanciais* – é a ideia de pouco entusiasmo para fazer a licenciatura, embora algo se apresenta em certa medida, abrigando o sujeito do discurso numa série de pré-construídos ocasionando em sua Forma-sujeito a resistência às agitações de outras possíveis filiações de sentidos. Assim, observamos repetições de dizeres que carregam sentidos semelhantes ao se referirem sobre o mesmo objeto, nesse caso, a justificativa por fazer a licenciatura, ainda que sem plena satisfação. O que aponto aqui não está diretamente relacionado a *ser professor*, mas o

processo de in-id perpassa tais dizeres mostrando-nos caminhos para a compreensão do discurso.

De certo modo, a identificação com a licenciatura, nos casos discutidos anteriormente, não são exemplos para exemplificar a noção de identificação, em contrapartida, podemos compreender como se dá a tomada de posição que solidifica um sentido ao que é dito.

Outro tipo de *solidez* encontrada em alguns dizeres aborda uma afirmação sobre as dificuldades que circundam a Educação como empecilho para seguir na profissão professor, assim, a opção por seguir na licenciatura se apresenta mais uma vez a contragosto do licenciando, mas ainda assim pretende concluir o estudo. L36 explica o motivo de iniciar a licenciatura:

> L36. Priorizei Licenciatura e Bacharelado, pois queria aprender o conteúdo específico do bacharelado e porque sabia que a licenciatura seria a modalidade que mais poderia abrir "portas" para mim, apesar de todas as dificuldades na educação.

Como já foi observado nos dizeres de alguns licenciandos, seguir na licenciatura pode ter mais relação com uma garantia de trabalho futuramente do que, de fato, com uma escolha profissional. L36 enfatiza que ser formada em licenciatura garante maior facilidade para encontrar trabalho, uma vez que é de senso comum que as vagas para biólogos que atuam em trabalhos específicos da biologia são escassas. Quando L36 menciona as "dificuldades da educação", não se refere ao número de vagas e sim às condições em que todo o âmbito escolar se encontra, conforme citado anteriormente.

Podemos dizer que, segundo alguns licenciandos, a escolha pela licenciatura está mais para uma alternativa do que para preferência. Esse dado aparece como conclusão em Malinoski (2019, p. 73), a pesquisadora diz que os licenciandos buscam, majoritariamente, a carreira de professor, como uma alternativa de trabalho e não como uma consequência de uma identificação profissional. Ela ressalta que os estudantes de licenciatura passam a desejar a

carreira de educador ao terem contato com experiências que envolvem a vivência escolar, por meio das quais, passam a se identificar com a profissão e, consequentemente, com a carreira docente. No excerto de L33, podemos constatar a relação entre a experiência do graduando no âmbito escolar e a escolha por seguir na licenciatura.

> L33. Priorizei a Licenciatura, após os 3 (três) anos fiquei com muitas matérias pendentes e fui fazê-las, só no ano seguinte comecei a licenciatura e fiz somente ela. Não fui para o bacharelado porque não fiz nenhum estágio ou pesquisa durante o curso. Desde 2012 sou professora de Educação Infantil da Prefeitura de Curitiba.

Ao mesmo tempo que L33 traz a afirmação sobre não seguir a modalidade bacharelado devido a não ter realizado estágio ou pesquisa durante o tempo de graduação, uma pergunta faço: todos os licenciandos fizeram estágio ou pesquisa em Educação, para então seguir na licenciatura? A resposta é não.

Todos os graduandos devem passar por cargas horárias destinadas a práticas, seja no bacharelado, seja na licenciatura. Durante a graduação, existe a opção de os graduandos fazerem estágios em projetos de pesquisa, ensino e extensão, o que possibilita o aluno a conhecer o campo de estudo e viver essa experiência. O que se observa nos excertos são modos distintos de justificar os caminhos que decidiram tomar, quando se trata de licenciatura e bacharelado. É comum observar que o aluno que prioriza o bacharelado e quer também fazer a licenciatura, certamente fez estágio na modalidade bacharelado e não justifica se fez estágio em algum campo da Educação. Do contrário, é raro encontrar alunos que queiram fazer o bacharelado e não passaram por nenhum estágio específico nesse campo de estudo, assim como consta no excerto de L33.

Sob a ótica da AD, podemos inferir que ocorre um jogo de formações imaginárias, de um lado o bacharelado é visto como a modalidade em que se pesquisa e produz conhecimento, criando, assim, a representação da modalidade onde há ciência, avanço, desenvolvimento, progresso.

Enquanto a licenciatura oferece trabalho e passa a imagem de lugar de segurança e, por garantir mais oportunidades de trabalho, é imaginariamente menos importante, menos valorizada. Aqui mora uma contradição: o que, notoriamente, disponibiliza mais oportunidades de trabalho é, também, a modalidade que, em certa medida, recebe menos investimento por parte dos alunos no sentido de assertividade, deixam-na em segundo plano, como é o caso de muitos alunos investirem no bacharelado primeiramente, seguir na pós-graduação e fazer a licenciatura ao mesmo tempo que faz o mestrado ou o doutorado. Abaixo os excertos de L02 e L23, exemplificando.

> L02: "Priorizei o Bacharelado, pois terminaria em menos tempo, engatando assim o mestrado, portanto hoje faço a licenciatura junto com o mestrado."

> L23: "Priorizei o Bacharelado porque tenho mais interesse na área de pesquisa em patologia e pretendo iniciar o mestrado na área, porém iniciei a licenciatura no mesmo ano e pretendo terminar os dois juntos."

Denominei a situação como contradição atentando para o que me parece incoerente. Se temos uma contradição, olhamos para ela, a unidade contraditória, tendo em vista os lados diferentes que compõem a contradição.

4.2 A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E AS VINCULAÇÕES IDEOLÓGICAS DOS LICENCIANDOS NA DISPUTA PELO LUGAR DE DOMINAÇÃO NA LUTA DE CLASSES: HIERARQUIZAÇÃO OU INTERPENETRAÇÃO?

Relembrando os trabalhos que fizeram parte do levantamento bibliográfico que se encontram no capítulo 2 da tese, trouxe como parte do fechamento do capítulo pontos convergentes que observei nos trabalhos lidos e discutidos: o discurso é tratado de modo dual.

Apontei nos artigos e anais a presença marcante do discurso diferente, do dividido, da dicotomia, do contraste, da oposição, do contrário, da polaridade e, seguindo por essa ideia, encontramos aquilo que está entremeado no discurso, objetos de cunho maniqueísta: bem e mal. Se seguimos a lógica recorrente daquilo que se mostra no discurso como ambivalente, de dizeres que são expressados com a carga de valores opostos, simultaneamente, no que se diz contrário ao interdito, teremos o objeto que é permitido, autorizado, acessível; o discurso que conseguimos acessar.

Do ponto de vista da ADF, tal enunciação apresentada com tamanha transparência é inexistente, assim como Tfouni apontou (2013, p. 40), que “a existência de uma enunciação completa seria a morte da linguagem [...] para que o campo do dizível permaneça aberto é preciso que não se diga tudo”.

A partir dessa retomada feita ao levantamento bibliográfico, sabemos que o discurso sempre está à deriva e usa desses limites como meio de se encontrar no dizível.

Ao propor que os licenciandos respondessem e justificassem as escolhas por fazer o bacharelado e/ou a licenciatura, de certa maneira, aloquei as modalidades em determinados posicionamentos, que sugerem simbolicamente dualidade, oposição. Aqui está o ponto que venho refletindo há certo tempo, desde o incômodo relatado na introdução desta tese, quando observei discursos dentro da universidade que ressaltavam a oposição bacharelado *versus* licenciatura, que segue simbolicamente de um lado, a modalidade em que “se produz conhecimento científico e se pesquisa” e do outro lado, a modalidade em que “se transmite o conhecimento e há trabalho”, respectivamente.

É fato que ambas as modalidades apresentam suas características e dinâmicas próprias, embora os dizeres tenham inferido essa polaridade, talvez oposição. E, juntamente com essa ideia de oposição, são atrelados às modalidades aspectos antagônicos, divergentes, incongruentes e de caráter rival.

Sob o meu ponto de vista, depois de leituras aprofundadas em Pêcheux, as modalidades de bacharelado e licenciatura não seguem na lógica do contraditório, como se pudessem lutar entre si, elas são modalidades da ordem da interpenetração, interdependência, cooperação mútua, ligação recíproca,

unidade: identidade. Assim, elas sempre incluem tanto a dimensão da pesquisa quanto a de comunicação desta pesquisa.

Temos, portanto, uma divisão de trabalho, que produz a separação entre uma ciência e o ensino desta, em outras palavras, na terminologia acadêmica, temos o bacharelado e a licenciatura. Diz-se do bacharelado que os alunos aprendem a ser pesquisadores (cientistas); diz-se da licenciatura que os alunos aprendem a ser professores ("transmissores" do conhecimento produzido, em muitos casos, por pesquisadores). Essa divisão nada mais é do que artificial. Os graduados adquirem um documento que denomina ser bacharel e/ou licenciado, no entanto, não é possível ser um pesquisador sem ser professor; ou ser professor sem ser pesquisador. A relação aqui segue a lógica da completude de uma identidade.

Não há motivo para estabelecer essa relação dos contraditórios, pois ambas as modalidades são uma identidade e, portanto, não devem seguir a lógica da estrutura da contradição/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Estamos tratando especificamente da ciência no Brasil. O campo da ciência faz parte de uma formação social que, como sabemos, pertence a uma relação de trabalho específica do capitalismo atual. Em linhas gerais, se compararmos a universidade com os modos de produção da sociedade, teremos o espaço físico da universidade com suas respectivas dependências – laboratórios, sala de aula, biblioteca, diretoria, reitoria – e a força de trabalho composta por sujeitos e suas especificidades – professores-pesquisadores, alunos-pesquisadores, diretores, coordenadores, reitor. Daí, temos as forças produtivas (o próprio homem e o resultado de sua produção) em que cada sujeito produza de acordo com seu cargo, função e habilidade, sem que haja relação de prioridade, tomando como parâmetro as posições hierárquicas.

Seguindo por essa linha de raciocínio, enfatizo que não há problema na existência de posições hierárquicas quando tratamos do modo de produção em que a universidade se situa. Em um dado momento histórico, o desenvolvimento dos espaços físicos e dos sujeitos ("habilidades" e "competências"), obriga que a força de trabalho tenha qualificação diversificada e seja reproduzida a partir dessa diversidade de acordo com a divisão técnico-social, assim como vemos nas instituições.

Entendo a necessidade da existência da qualificação da força de trabalho, entretanto, a crítica feita logo no início desta tese observa nos discursos que circulam no curso de Ciências Biológicas a projeção da estrutura dominante-dominado, ou seja, a reprodução de um caminhar não paralelo entre o bacharelado e a licenciatura.

A seguir, no excerto de L38, o licenciando explica que a sua escolha entre as modalidades tinha o mesmo grau de prioridade, porém em sua justificativa observamos modos distintos de se referir quanto às intenções pessoais para a licenciatura e o bacharelado.

> L38: "Priorizei Licenciatura e Bacharelado, pelo fato de poder aproveitar o melhor das ambas, quero dar aulas para retornar à sociedade seus impostos comigo, é como um agradecimento, e pesquisar como bacharel também pode levar diversos bens para a sociedade."

O L38 é um sujeito que passou por um sistema escolar onde aprendeu os saberes práticos e suas correspondentes funções. Foi na escola que também aprendeu as regras dos bons costumes que se devem ter quando ocupar uma posição no trabalho, são práticas institucionalizadas. Em seu dizer coube à posição de trabalho de professor o aspecto de cidadão grato pelo que lhe foi concedido, como quem é obediente ao Estado, que lhe garantiu através dos impostos pagos pela sociedade a sua futura profissão de professor. O L38 implicitamente trabalharia de modo voluntário como meio de gratidão por tudo o que o Estado e a sociedade contribuíram para sua formação acadêmica em uma universidade pública. Portanto, o sentido atribuído à profissão docente, passa a ser mais uma missão de abnegação do que de um sujeito e sua força de trabalho.

Em contrapartida, quando se refere como bacharel em Ciências Biológicas, surge a imagem de um pesquisador, um profissional cujo objetivo, através das forças produtivas, presenteará a sociedade com a produção de diversos bens: benfeitorias, fruto de sua força de trabalho. Assim, podemos inferir: enquanto for professor, pagará sua dívida à sociedade; enquanto for pesquisador, contribuirá ao progresso da sociedade.

Sobre a estrutura do excerto de L38, podemos dividir sua afirmação, tomando como base Althusser (1980, p. 9), pelo prisma da reprodução das relações de reprodução; o autor se utiliza da metáfora marxista da estrutura de um edifício para representar a estrutura social. Ele, Marx, apresenta dois níveis: a infraestrutura, que suporta a base econômica das relações de produção, e a superestrutura, que possibilita a existência de dois outros andares, o do Estado e do direito; e o da ideologia, divididas em subseções, a religiosa, a escolar, a familiar, a moral, a política etc.

Em primeiro lugar, observo um movimento no dizer de L38, que demonstra o comportamento do sujeito que deve cumprir com aquilo que lhe foi ensinado na escola, como regras de bons costumes ou o seu lugar na divisão do trabalho. Nesse caso, o futuro biólogo, seja ele futuro educador, “agradecerá como retorno à sociedade os impostos contabilizados pelo Estado”; seja ele futuro pesquisador em biologia, “levará diversos bens para a sociedade”. Vemos, portanto, um sujeito obediente, um bom exemplo daquilo que foi descrito por Marx como um bom operário, aquele que obedece. No entanto, o detalhe que enfatizo apoia-se em alguns dados que coletei, através dos quais se observam repetições sobre as “competências” correspondentes durante o percurso de cada estudante de Ciências Biológicas na universidade. São competências que fazem referência à força de trabalho e ao sistema do processo de produção: histórico escolar qualificado.

Como parte do questionário aplicado para os licenciandos, no item de número 3, solicitei que comentassem sobre suas experiências durante o curso.

- 3) Durante a graduação pude fazer estágio/trabalhar/pesquisar/ voluntariar-me. Comente sobre sua(s) experiência(s) no curso.

Como poderemos observar nos trechos escolhidos retirados das respostas dos questionários, os licenciandos relatam a quantidade enumerada dos estágios que fizeram.

Elenquei apenas alguns exemplos de excertos que mostram essa repetição de muitas experiências vividas durante o curso. Em quase todos os relatos aparecem o “histórico escolar qualificado”, cada um seguindo as

exigências da divisão social-técnica de trabalho. Segue abaixo o exemplo de L06[13].

> L06: "Fiz estágios desde o primeiro ano.
> 1º ano – Bolsista ProBem = Farmacologia.
> 2º ano – PVA (voluntário) = Biologia Celular.
> 3º ano – IC = Genética.
> 4º ano – IC = Botânica.
> Durante esses estágios fui a congressos, apresentei EVINCI e fiz monografia.
> Além disso, fui voluntário por 1 ano em um cursinho pré-vestibular e sou atleta e instrutor de equitação desde os 15 anos."

Seguindo a lógica da reprodução da qualificação da força de trabalho, observei a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida, em outras palavras, a reprodução da submissão à ideologia dominante para os licenciandos. Ideologia essa empregada pelo sistema escolar e pelas instituições.

Em L27[14], veremos o sujeito-licenciando participando como estagiário de um programa do campo da educação, onde permaneceu pelo período de 4 anos, mesmo afirmando que não tinha pretensão de fazer licenciatura.

---

[13] No excerto de L06, constam algumas siglas. Seguem as siglas e os respectivos significados: 1) ProBem: o Programa Universitário do Bem, que foi criado para apoiar os estudantes com fragilidade socioeconômica que precisam de auxílio financeiro para se manterem no curso; 2) PVA: é o Programa de Voluntariado Acadêmico visa oportunizar a participação do corpo discente em atividades acadêmicas de natureza educacional e científica, sob a orientação de um Professor, da Universidade Federal do Paraná 3) IC: a iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento e; 4) EVINCI: o Evento de Iniciação Científica é um dos eventos que acontece Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão com o objetivo de divulgar as atividades e programas acadêmicos. É promovido anualmente pela Universidade Federal do Paraná.

[14] No excerto de L27, consta a sigla PIBID, cujo significado é Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do

> L27: "Eu fui bolsista PIBID por 4 anos e foi uma experiência muito agradável, tanto que eu nem cogitava fazer licenciatura (ou faria apenas por obrigação) e apesar de alguns percalços e defeitos eu acabei gostando do estágio no geral. Além disso, fui voluntário por um ano no laboratório de vertebrados e também foi uma experiência agradável, porque eu gosto de sistemática e fazer um trabalho com isso foi muito bom e também me agregou mais para minha carreira acadêmica."

Foi durante o estágio do programa de iniciação à docência que o licenciando se interessou pelo campo da educação. O que me chama a atenção é a justificativa escrita entre parênteses que afirma que faria a licenciatura por obrigação, demonstrando, assim, sua submissão à ideologia dominante. A pergunta que cabe aqui: Quem o obrigou a fazer a licenciatura?

Quem é esse "quem"? Durante a tese, pudemos observar alguns exemplos de dizeres que apresentavam essa mesma tendência de fazer a licenciatura a contragosto. De onde surge a rejeição por algo sem vivenciá-lo? E como é possível passar da recusa ao apreço, muito próximo do término da graduação?

Nem todas as perguntas que formulo, conseguirei responder, são meios para sempre me aproximar da compreensão do objeto que me propus a estudar, a interpelação-identificação com o que é *ser professor*.

O objetivo de saber as experiências de trabalho durante a graduação dos licenciandos é trazer para a superfície da pesquisa o quanto houve de investimento na qualificação da força de trabalho do graduando e em que medida é possível constatar a suposta acepção da palavra *biólogo* fazendo referência à quantificação desta qualificação enquanto graduando.

---

curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Em alguns casos, como o de L02, o investimento na qualificação se apresenta por estágios voluntários, isso significa que o graduando se sujeita ao trabalho voluntário com vistas a essa qualificação específica, assim como consta no excerto abaixo.

> L02: "Sim, fiz algumas atividades relacionadas ao curso, foram 3 estágios sendo dois PVAs e uma I.C, nas áreas de Biologia Celular, Microbiologia e Genética, também fiz parte do PID que é o programa de iniciação à docência, dando monitoria de Anatomia de Animais Domésticos."

Além da qualificação, temos na base da estrutura a economia que sustenta os níveis superiores, o jurídico-político e o ideológico. Não se trata, neste específico caso, nem nos demais, de olhar para o contexto escolhido de cada dizer de modo isolado, como se eu pudesse tratar de um dizer apenas por um viés. Há sempre a relação entre a base e os níveis superiores, entre os níveis superiores e a base. Quando trato de apontar o estágio voluntário, discuto o voluntariado sob o prisma da base econômica e, simultaneamente, discuto o índice de eficácia da superestrutura.

Tomando o exemplo de L02, o sujeito, através das formas de sujeição à ideologia dominante, permite-se estar no lugar de estagiário voluntário com vistas à qualificação da força de trabalho imposta pela ideologia que, por sua vez terá uma ação de retorno da superestrutura sobre a base, que é econômica.

Assim, temos os licenciandos no lugar da reprodução da capacidade que maneja bem a ideologia na qual esteve inserida, ocupando a posição-sujeito daquele que explora – do repressor – com a finalidade de assegurar a dominação da classe dominante "pela palavra".

O contexto em que o licenciando é analisado através dos seus dizeres teve início quando ele frequentava a escola. Lá são inculcados os saberes práticos sobre os quais a classe dominante se sustenta, através, por exemplo, das disciplinas da escola básica. Retomando a ideia, os licenciandos são o grupo provindo do ensino superior, especializado de proletários ou, dependendo da

posição-sujeito assumida fazendo parte do controle ou dos controlados. O que enfatizo quando trago esse recorte é a principal ideia de que todos, apesar de assumirem variadas posições, ainda pertencem ao grupo de trabalhadores, operários, empregados, sujeitos submissos à ideologia dominante, o que Althusser denominou de contradição entre as forças produtivas e as relações de produção (ALTHUSSER, 1980, p. 64).

Por fim, quando dizemos que a ideologia tem uma existência material, não estamos falando da matéria em seu estado físico, mas da que se expressa nos diversos sentidos e que está ancorada em algum tipo de matéria física.

É através dos rituais praticados por esses licenciandos em local e tempo específicos que a ideologia acontece, e é definida pelo Aparelho Ideológico do Estado. Estou tratando especificamente do AIE universitário que engloba as diferentes instituições, públicas e privadas, nas quais funcionam um conjunto de ideias e as diferentes tradições em que os alunos acreditam serem os sujeitos de consciência própria.

Para finalizar a seção que discute a qualificação da força de trabalho, as posições-sujeitos dos licenciandos e suas vinculações ideológicas, apresento o excerto de L05 em que a justificativa de prioridade em fazer licenciatura ou bacharelado assume polaridades. Em primeiro momento, L05 afirma que sua prioridade é a licenciatura e o motivo é baseado na transformação de um modo de educação frustrante em sua formação educacional. Logo em seguida, afirma que, como realização pessoal, fará o bacharelado na função de pesquisadora.

> L05: "Priorizei a licenciatura, porque acredito que a mudança verdadeira começa com a educação. Durante meus anos como estudante tive péssimos professores (pessoas ruins, cidadãos ruins, sem didática e que se achavam melhores que os alunos). Estes falavam e eu decorava, mesmo sem entender a importância daqueles saberes para meu futuro, para minha formação. Resolvi ser a professora que não tive (ou que poucas vezes estiveram presentes), e aliá-la a minha paixão pela vida

> com a educação básica, formativa. Porém, como realização pessoal (em muito desacelerado), pretendo terminar o bacharelado e desvendar, como pesquisadora, um pouquinho mais desse mundo incrível."

São dois mundos distintos, mais uma vez, um a ser melhorado e o outro a ser desfrutado. O mundo da educação considerado problemático e o da pesquisa científica tratado como aquele onde o problema é resolvido. Neste excerto de L05 não há diálogo entre as modalidades. De fato, são representados em hierarquia. L05 não contesta os problemas encontrados na área de educação nem a atribuição de um modo "heroico" de ser de um pesquisador. É feito um diagnóstico e uma solução para os problemas da educação, problemas esses que serão resolvidos quando L05 assumir a função de educador. Muito próximo à ideia apresentada por L05 – da imagem de pesquisador heroico da universidade – um modo também heroico é projetado na imagem futura de si ao assumir a função de professor.

Por um lado, observo as polaridades maniqueístas em L05, por outro lado, o que é apontado e apresenta relevância, é o descontentamento no dizer em que se mostra nem totalmente à mercê da formação discursiva dominante, tampouco completamente manipulado pela ideologia. Por mais que em seu dizer seja apresentada a ideia de separação das modalidades ou sobreposição destas, o que nos é dito sobre *ser professor* é a insatisfação com a história da produção dos conhecimentos e da luta de classes. Falamos da existência da hierarquização das classes sociais e dos modos como são refletidas as interpenetrações através delas.

A seguir, apresento o quinto capítulo e, nele, o que analisei do levantamento das formações discursivas dos licenciandos no que se aproxima da noção de *acontecimento discursivo,* para compreender, no interior da análise do discurso, as *interpelações-identificações* sobre o que é *ser professor*.

5 A ANÁLISE DO LEVANTAMENTO DE ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PROCESSO DE INTERPELAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR*

A principal crítica feita por Almeida (1986), quando analisou as redações elaboradas por professores inscritos em um concurso do magistério de Português, foi que não fazia menção direta à atividade fundamental do professor: o ensinar.

Após três décadas, a proposta de pesquisa do meu doutorado tomou um rumo semelhante de, também, fazer um levantamento a partir das respostas obtidas na aplicação de um questionário para alunos de licenciatura de Ciências Biológicas. Neste este capítulo, focarei na pergunta de número quatro, a última do questionário:

- 4) Você se imagina professor? Ser professor é...

Para esta seção, meu objetivo é fazer o levantamento de *acontecimentos discursivos* nas formações discursivas dos licenciandos de Ciências Biológicas e compreender o processo de interpelação-identificação sobre o que é *ser professor*.

Antes de iniciar a análise dos excertos, é fundamental relembrar que todo processo de significação é administrado e, é na abertura feita pelo sujeito que acontece a estabilização, a determinação, a cristalização de um dizer. Assim, o sujeito discursivo deriva para outros sentidos, para outras posições (ORLANDI, 2012, p. 52).

O acontecimento discursivo se situa no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (ORLANDI, 2012, p. 17).

A seguir, analiso os excertos das respostas fornecidas pelos licenciandos ao se colocarem ou não no que chamamos de formações imaginárias na ADF. A pergunta de número quatro foi elaborada, estrategicamente, com o intuito de o aluno responder à pergunta colocando-se ou não na posição de professor, mesmo ainda sendo um licenciando.

A seguir, apresento a análise buscando compreender de que modo o acontecimento discursivo aparece nos excertos dos licenciandos quando dizem o que é *ser professor*. Durante a escrita da análise a seguir, percebi as diversas camadas que se relacionam, ora aproximando ideias, ora distanciando-as. Assim, decidi que escreveria o texto sem compartimentalizá-lo pois, observei desde a primeira seção que inicio a análise, que o discurso é integral e, ao mesmo tempo, contém seu aspecto de heterogeneidade. O que se faz para compreender o discurso na sua integralidade é desfazer as tramas deste tecido discursivo com o objetivo de esmiuçar as formações discursivas.

5.1 O PONTO DE ENCONTRO ENTRE A ATUALIDADE E A MEMÓRIA NA ANÁLISE DISCURSIVA DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O QUE É *SER PROFESSOR*: REPETIÇÃO OU RESSIGNIFICAÇÃO?

Pude perceber lendo as quarenta e uma respostas que a atividade principal do professor, o ensinar, não apareceu muito. Talvez, Almeida gostaria de, em um futuro próximo, deparar-se com o ensinar enquanto atividade principal. Uma possível explicação dada pelo autor (p. 143) centrou-se na ideia de que o ensinar, por ser a tarefa mais óbvia do professor, foi tida pelos candidatos como desnecessária de mencionar. Mais adiante, o autor redireciona o que havia afirmado e diz que acredita não ter sido esse o caso. Ele, naquele momento, considerou que a atividade de ensinar não apareceu como principal, pois ensinar estaria na posição de coisa do passado.

Já com os excertos dos licenciandos, observo a mínima presença do verbo “ensinar” no sentido de atividade profissional do professor, porém o que me salta aos olhos é o modo como essa atividade, de ensinar, é formulada nas respostas.

Como podemos ver em L08, o verbo “ensinar” aparece acompanhado da palavra “dom”.

> L08: “Acho lindo o processo de transmissão do conhecimento e o dom de ensinar.”

O verbo “ensinar” não é empregado de modo simples e direto em seu sentido próprio. Concordando com Almeida (p. 143), é possível observar a ocorrência do tratamento dado à atividade de ensinar como ausente, pois essa tarefa ainda sofre com a resistência deste tipo de trabalho, atualmente ainda não valorizado. Venho afirmando sobre este aspecto, e muitos deles relatados por meio de minhas observações pessoais, desde quando era estudante do Ensino Médio.

Quando a atividade de ensinar é mencionada, ela não costuma aparecer como a central do dizer. Em L30, o verbo “ensinar” aparece, porém, junto com outros que compõem o cenário do dizer.

> L30: “Ser professor é construir a base de todas as outras profissões. É inspirar, ensinar, apoiar. É, com toda certeza, a mais honrada e necessária das profissões.”

Apoiado no texto-síntese (ALMEIDA, 1986) – texto que expressa resumidamente todas as ideias sobre *ser professor,* em que o autor repudia –, que é uma representação, de maneira bastante aproximada, da essência do pensamento expresso no *corpus* da pesquisa de Almeida (p. 123), L30 aloca horizontalmente o sentido de ensinar com o mesmo peso dos verbos “inspirar” e “apoiar”. Se vemos essa ideia de o professor ser sujeito com a função de inspirar e apoiar, ele está servindo de exemplo como o professor-modelo, professor-ídolo, professor-herói. Assim como aponta Almeida “O educador deve mirar-se no exemplo de Cristo, o educador maior, e o aluno deve ver no professor seu modelo, seu ídolo, seu herói.”

Logo em seguida, L30 afirma que ser professor é uma profissão necessária e a mais honrada, certamente. Desta maneira, atribuo a essa ideia expressa por L30 que o sentido de honrado para a profissão carrega um peso semântico de que não importa o quão dura seja a tarefa, ela será resolvida por ele, aquele que doa a sua vida, que se entrega de corpo e alma a sua nobre missão, sem esperar recompensas, agindo de modo ao mesmo tempo racional e abnegado (p. 123).

Mais um exemplo de como o verbo “ensinar” aparece nos excertos, o de L11 chama a atenção pelo fato de mencionar a atividade de ensinar como uma das funções do professor, no entanto, L11 prioriza, para além do ensinar em sala de aula, o papel de ser sujeito, que é exemplo, que ampara e que apoia.

> L11: “Ser professor é algo além das salas de aula. Ensinar os conteúdos é uma das funções do professor, mas temos também o papel de ser exemplo, amparar, apoiar. Um professor deve ser alguém que dê aos alunos a esperança de um futuro bom e é quem instiga os alunos a querer mais. O professor é fundamental na vida dos alunos, muitas vezes transformando a realidade dos mesmos. Ser professor é um dom inspirador.”

Na continuação do excerto, L11 diz que o professor tem também a função de ser alguém na vida da juventude de hoje, que depende diretamente desse profissional, que é instigador. Para tanto, cabe ao professor amar seus alunos como se fossem seus filhos, o aluno precisa mais do amor do que da sabedoria para que a transformação da realidade aconteça (ALMEIDA, 1986, p. 123).

Se a crítica principal de Almeida girava em torno do professor não se colocando como aquele que ensina, no enunciado de L11 a função de ensinar está presente, ou seja, há outro sentido, que não mais se repete quando comparado com o sentido em Almeida. No entanto, a repetição do sentido que vê o professor como o profissional que apoia e ampara está presente.

Outra repetição de sentido que se pôde observar quando se trata do licenciando mencionando o ensinar, é “transmitir conhecimento”. Essa expressão é bastante frequente e, durante os meus anos de estudo acadêmico – desde a graduação até o doutoramento – tem passado por um processo de reflexão nos diversos meios acadêmicos, para que seja possível ressignificar o sentido do que é ensinar.

Almeida (1986, p. 143) explica que “atualmente” (por volta de 1986), a tarefa de ensinar não era valorizada; aliás nem se mencionava esse verbo. De

modo pejorativo, a expressão “transmitir conhecimento” seguia na intenção de desvalorizar o trabalho do professor. A dada expressão apareceu nas redações em que o autor analisou ainda acompanhado da palavra “mero”. Nas palavras dele (ALMEIDA, 1986, p. 143):

> A própria proposta da redação fala em ‘mero transmissor de conhecimentos’. Outra coisa seria dizer: O educador não é apenas professor. Não houvesse o preconceito em relação à palavra professor, nem a idéia pejorativa a respeito de quem ensina, não se usariam as expressões “transmissor de conhecimentos” e, principalmente, o pejorativo ‘mero’. (Grifos do original)

O incômodo do autor se deu porque nenhum candidato teve a sutileza de dizer que “não sendo um mero transmissor de conhecimentos, o educador é, também, um transmissor de conhecimentos.” (p. 144)

Já, analisando os excertos que eu coletei, a palavra “mero” não apareceu. Diz-se do professor que ele é um transmissor de conhecimento(s). Através do olhar do sujeito histórico e ideológico da ADF, observamos pela conjuntura histórica que a expressão “transmitir conhecimento” não mais segue a reprodução de saberes que dominavam a forma-sujeito, tomando as redações analisadas por Almeida. O que observo é que a expressão “transmitir conhecimento” aparece, mas com o sentido em um contexto-sócio-histórico diferente. Vamos ao primeiro exemplo de L01.

> L01: “Ser professor é despertar a curiosidade dos alunos, fazer eles se interessarem pelo que está sendo exposto à eles. Também é identificar a maneira mais eficiente de transmitir conhecimento.” (Grifos do original)

Apesar de L01 continuar inscrito na Formação Discursiva na qual insere a expressão “transmitir conhecimento”, há um desvio na identificação ou reprodução plena do que já se teve em outra conjuntura sócio-histórica. Não posso indicar uma ruptura com a FD quando se trata do uso da expressão. Do ponto de vista interpelação-identificação, L01 toma posição do sujeito que se

identifica com a imagem de *ser professor* com as seguintes características: aquele cujo trabalho está vinculado em um esforço de buscar meios para despertar a curiosidade e o interesse sobre o ensinar, juntamente com o propósito de escolha da metodologia mais eficiente para o seu trabalho docente.

A seguir, mais um exemplo que corrobora minha análise, em L10.

> L10: "Ser professor é se esforçar ao máximo para transmitir o conhecimento, adquirido durante minha carreira, para meus alunos, além de sempre estar em busca de novos conhecimentos e métodos de ensino."

De fato, o verbo "ensinar" não aparece na maioria dos dizeres dos licenciandos, embora como pano de fundo desses dizeres vemos a definição do verbo "ensinar", mesmo que não citado diretamente.

Seguindo por essa mesma ideia do licenciando, que se coloca como o professor responsável por passar adiante o conhecimento, esse mesmo dizer se repete e, algumas vezes, com uma carga de responsabilidade, que tende a ir para além do limite possível. Afinal, o que vem a ser o mais satisfatório possível? L18 se identifica em seu dizer com a imagem do professor que a ele é incumbido, a imagem do professor responsável pelo sucesso de cada aluno, pelo sucesso ou fracasso da humanidade.

> L18: "Ser professor é ter a responsabilidade de passar o conhecimento para frente da maneira mais satisfatória possível, atendendo às necessidades dos alunos e da sociedade, para formar cidadãos aptos. Também é despertar a curiosidade e guiar nas muitas informações disponíveis, bem como continuar aprendendo sempre."

Em L38, a imagem do professor criada pelo licenciando, de ser responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos é bem exemplificada no seu dizer quando atribui ao professor ser o sujeito que pode ser tanto do bem

quanto do mal, seguindo o que já mencionei anteriormente sobre os objetos de cunho maniqueísta. Especificamente neste caso de L38, o professor é representado com tamanho poder ao ponto de “alavancar” ou “destruir” a vida de seus alunos. Vejamos o dizer de L38.

> L38: “infelizmente no Brasil ser professor é ser “só isso”, mas na minha visão é a profissão base, é o conjunto de seres humanos que formarão outro conjunto de seres humanos para o amanhã. São os profissionais que criam vínculos com crianças, adolescentes e outros adultos que podem alavancar suas vidas, estagnar ou “destruir”, podem ser os melhores amigos ou piores inimigos..... Sei que o professor pode ser um agente de transformação em cada vida que tocar, basta ele próprio compreender que pode ser mais que o “detentor de conhecimento” nas salas de aula.” (Grifos do original)

Tomando as palavras de Almeida (p. 144) quando expõe exemplos de frases das redações dos professores em que analisou, de modo irônico, atribui à imagem do professor a personagem do super-homem:

> De modo geral, o educador é um super-homem: dele tudo se espera, tudo se exige; a ele cabe uma responsabilidade sem limites. Em suas mãos, estão a felicidade de cada um e de todos os alunos (*sedentos de saber...*), o futuro da Pátria, o bem-estar da sociedade (*tão conturbada de nossos dias...*), os destinos do mundo (*cada vez mais invadido pela tecnologia...*), o progresso da Humanidade. Tudo depende, quase exclusivamente, do educador: o sucesso ou o fracasso do aluno, da comunidade, da Pátria, da Humanidade.

Dado o dizer de L38, ele discorda da imagem atribuída do professor como profissional depreciado e considera que o professor é aquele que sustenta a

humanidade como uma fundação. Em seu dizer, tal sustentação se apresenta de modo bilateral. Esse tipo de formação discursiva nos mostra, mais uma vez, que, de fato, o discurso não está em um espaço estrutural fechado, mas expande-se, movimenta-se ou retrai de acordo com os elementos discursivos que invadem ou fogem desta constituição discursiva. Quando L38, incorpora à imagem de professor aquele que sustenta o “peso” dos alunos que ensina, o licenciando afirma que, para além do professor poder ser o sujeito que desenvolve positivamente o progresso de seus alunos, ele também é capaz de executar opostamente sua função, sendo, portanto, um “destruidor de vidas”.

Esse dizer levou-me a retomar a discussão que iniciei na seção 2.2.3, na qual realizei a revisão bibliográfica sobre o elemento teórico *processo de interpelação-identificação* nas publicações em periódicos e anais. Destaquei *sujeito* como parte da discussão. O licenciando é o sujeito que resulta das filiações em redes que se movimentam na história. Se falo de sujeito, falo dos efeitos de sentidos. Assim, temos a formação discursiva do licenciando que aponta para determinada característica, em particular, possível de ser observada em seu dizer, que apresenta a imagem dual dos professores que pelo licenciando passaram.

A partir daí, é possível observar as identidades construídas e as camadas heterogêneas, que ora enveredam para a repetição, ora para o deslocamento. Através da formação discursiva do licenciando, são estabelecidos os contrapontos que pudemos nos deparar. Assim, quando tratamos da noção de sujeito trazida aqui, temos o exemplo que o licenciando que trouxe em sua formação discursiva a imagem dele sobre *ser professor* pode se dar, futuramente, repetindo-se ou deslocando-se, afinal ele é um sempre-já sujeito.

Exposta essa ideia que forja a imagem do professor como um ser humano dotado de funções para “salvar” a humanidade, alguns dizeres dos licenciandos da minha pesquisa trouxeram essa ideia, na qual o professor para sê-lo, deve ter em suas qualidades pessoais o dom de ensinar. Em L22, vemos esse exemplo.

> L22: “Ser professor é ter o dom de passar adiante conhecimentos e instigar a curiosidade.”

Em outro excerto, além de aparecer a ideia do professor com o dom de ensinar, juntamente, é atribuído à função de professor a necessidade de ele possuir qualidades pessoais para desempenhar seu trabalho de docente. A seguir, o excerto de L11.

> L11: "Ser professor é algo além das salas de aula. Ensinar os conteúdos é uma das funções do professor, mas temos também o papel de ser exemplo, amparar, apoiar. Um professor deve ser alguém que dê aos alunos a esperança de um futuro bom e é quem instiga os alunos a querer mais. O professor é fundamental na vida dos alunos, muitas vezes transformando a realidade dos mesmos. Ser professor é um dom inspirador."

Para além do desempenho profissional, L11 considera que cabe ao professor ser um humano de exemplo, que está pronto para cumprir funções de apoio aos seus alunos. A crítica feita é sobre o fato da valorização das qualidades pessoais, muitas vezes, ultrapassando a qualidade profissional do professor. Almeida (1986, p. 144) também trouxe este mesmo recorte e apontou que sobre esse exemplo:

> É evidente a intenção de eximir o professor da responsabilidade de ensinar, substituindo-a pela de ser *amigo*, *confidente*, *pai*, *mãe*, *tia*, *irmão*, *médico*, *psicólogo*, *terapeuta*, etc. Os candidatos demonstraram, claramente, a preocupação de substituir a função específica do professor por um grande número de outras funções para as quais eles não estão – nem poderiam estar – preparados.

Sim, ainda é possível encontrar nas minhas análises estereótipos como os supracitados, mas há um grande peso nos dizeres em que analiso, cujos licenciandos destacam as qualidades profissionais como mais importantes que as qualidades pessoais. Sobre esse aspecto, vejo uma valorização profissional, dados os dizeres dos licenciandos. Observo o jargão "dom" em L11 e L22, cuja característica é de um "profissional tido por ser abençoado", que apareceu repetidamente em alguns dizeres. Isso se dá, pois, historicamente, a

universidade, que pertence a um ambiente institucional, formal, científico, ainda é dotada desse tipo de linguagem popular, na modalidade que ensina o aluno da graduação a ser um futuro professor. A função da licenciatura é romper com a reprodução desses saberes; discurso pelo qual o sujeito-licenciando sofre cegamente com a determinação que domina sua forma-sujeito.

Somado a isso, não encontrei mais nenhuma referência atribuindo ao profissional professor a imagem de um sujeito cuja função seja de cunho familiar, amigo, terapeuta.

Por outro lado, encontrei licenciandos com dizeres contrastantes, que são conscientes da qualidade de sua formação, falam da profissão de biólogo, professor afirmando serem profissionais que investiram e investem academicamente na profissão que escolheram seguir. Ao passo que vemos a valorização de aspecto acadêmico, deparamo-nos com excertos que confessam a insatisfação da relação entre *qualidade profissional* e *valorização profissional*. Quero dizer que muitos licenciandos, por mais que estejam conscientes sobre suas qualidades positivas enquanto biólogos, ainda colocam acima aspectos que sobrepõem a qualidade do trabalho à valorização; é uma espécie de renúncia da própria vontade pessoal, neste caso específico, o de não receber financeiramente aquilo que se merece, vide sua qualidade profissional.

Nas palavras de Almeida (p. 147), o professor

> não se admite um profissional como os outros, que recebem um salário pelo que fazem. O professor rejeita, então, o título de profissional, renega a palavra profissão, dizendo-se missionário – aquele que tem uma missão, não uma profissão. A palavra profissão passa a ser pejorativa, como também os termos salário e remuneração.

O que vemos em Almeida (1986, p. 145), são exemplos da renúncia do conhecimento específico, da competência profissional, do domínio de conteúdos, metodologias, técnicas e procedimentos didáticos pedagógicos, todos desvalorizados.

Em contrapartida, diante dos meus excertos, há abertura de um espaço para o diferente, que contradiz e direciona o sentido do dizer encontrado em Almeida para outras posições-sujeito. Esses exemplos não aparecem mais, pois os licenciandos afirmam sobre suas qualidades positivas e disposição para buscar o melhor caminho em busca do ensinar.

> L10: "Ser professor é me esforçar ao máximo para transmitir o conhecimento, adquirido durante minha carreira, para meus alunos, além de sempre estar em busca de novos conhecimentos e métodos de ensino."

Apesar do jargão "transmitir conhecimento" aparecer em muitos dos dizeres do licenciando, atento-me substancialmente à constituição do sentido e do sujeito que, neste caso, se identifica com os saberes da posição-sujeito *professor que ensina*.

Em L18, a linguagem também se apresenta viciada, como se fosse possível pegar o objeto "conhecimento" e deslocá-lo de um sujeito para o outro. Apresento esse recorte me atentando para exemplificar que o licenciando não mais tem reproduzido os saberes que dominavam a forma-sujeito na qual víamos em Almeida (1986, p. 144), do professor descomprometido com os aspectos epistêmicos de sua formação acadêmica.

> L18: "Ser professor é ter a responsabilidade de passar o conhecimento para frente da maneira mais satisfatória possível, atendendo às necessidades dos alunos e da sociedade, para formar cidadãos aptos. Também é despertar a curiosidade e guiar nas muitas informações disponíveis, bem como continuar aprendendo sempre."

Outro sentido encontrado nos dizeres dos licenciandos se encaminha para a ideia de abnegação. Quando trago o sentido de abnegação, faço um recorte especificamente do licenciando que, aparentemente, está disposto a aceitar o que se oferece tratando-se do aspecto financeiro. Vejamos o excerto de L36, que já está convicto do que lhe aguarda ao assumir a profissão de professor.

> L36: "Ser professor é ser alguém que poderá passar despercebido na vida de muitas pessoas ou ser alguém que realmente irá impactar a vida dos alunos, levando-os a moldar sonhos e encorajando-os a tentar alcançá-los. O professor que se dedica, pode fazer a diferença na vida de alguém e muitas vezes pode ser reconhecido por isso. Certamente o professor irá encarar muitas dificuldades e desvalorização, mas essa carreira é uma eterna luta. É uma luta exaustiva, mas pode ser recompensadora."

O licenciando conclui que seguir por essa carreira é, certamente, exaustivo, porém recompensador. Isso significa pela ordem dos termos que, apesar de todo esforço investido, o sucesso de seus alunos prevalecerá. São pesos diferentes aplicados nessa relação entre o esforço investido pelo professor e o resultado de sucesso de seus alunos. Falamos aqui do relacionamento humano, da valorização do sentimento entre humanos, do amor, da amizade, do carinho entre professor e aluno. Por essa perspectiva, criticada por Almeida – a de que acima do ensinar é suficiente o relacionamento humano – do ponto de vista do discurso no qual me posiciono, destaco que a tomada de posição do sujeito-histórico-licenciando não separa a história da produção dos conhecimentos e a da luta de classes quando se expressa sobre a identificação do que é *ser professor*.

Outro ponto divergente quando comparado com os textos analisados por Almeida, é que o autor acredita que existe uma valorização dos sentimentos entre professor e aluno e que, ao mesmo tempo, o professor exclui a necessidade de estudar a disciplina que lecionará, pois, é suficiente apenas o sentimento, em detrimento do comprometimento profissional.

Vejo alguns licenciandos mencionando o sentimento entre sujeitos como algo importante, no entanto, não aparece mais a formação acadêmica mencionada como subproduto. Muito pelo contrário, são licenciandos que, em

primeiro lugar, destacam seus esforços acadêmicos, interesses pessoais de estudo e projeções da sua futura trajetória profissional como biólogo. Em muitos casos, observo nos dizeres reunidos no ponto de encontro entre sua memória discursiva e a atualidade do contexto sócio-histórico, que o sentido dado à educação é construído com base na perspectiva de "fisgar" o aluno por meio de uma aula metodologicamente interessante e atrativa. Essa formação discursiva constantemente presente é invadida por elementos discursivos que fizeram parte do contexto escolar, em que os licenciandos apresentam em diversos momentos nos excertos, são discursos que pertencem a outro lugar, originados de outras formações discursivas de um passado escolar relatado e apresentado de modo não muito prazeroso.

A seguir em L37, o licenciando valoriza tanto sua formação acadêmica, que se inclui como profissional, cuja função é fazer parte da formação de outros profissionais que necessitam de um profissional docente com boa formação acadêmica. Vejamos o dizer de L37.

> L37: "Ser professor é .... No começo não queria ser professor, pela situação de trabalho que o nosso país oferece para essa profissão, mas percebi que a educação é a base de tudo, e se você quer um futuro melhor para nossos filhos e para a população em geral, é nela que deve ser investido. Quero muito poder contribuir para a formação de futuros médicos, dentistas, biólogos, advogados, farmacêuticos, professores, músicos, entre outras profissões que dependem muito de um professor para alcançar seus objetivos."

Apesar das palavras "nossos filhos" aparecerem em seu dizer, analiso que o sentido dado não se refere literalmente como se o licenciando se colocasse na relação professor-pai e aluno-filho. Considero que aqui há,

portanto, a relação entre o professor e o aluno, daquele que ensina e daquele que aprende, e vice-versa.

Em outros tempos, Almeida (1986, p. 148) teceu uma crítica afirmando que convinha à classe dominante que o professor se visse como educador, missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, irmã, psicólogo, terapeuta, amigo; tudo: “menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua formação principal, o ensino.”

Em L37, apesar da menção à formação de um futuro melhor para “nossos filhos”, L37 acrescenta em seu dizer a “população em geral”, o que me faz supor que ele se coloca como profissional e não mais como o “profissional” que deve enfrentar uma missão árdua, porém sublime, um professor abnegado assim, como imagem e semelhança de Cristo (p. 148).

Vejo que houve uma ressignificação da palavra “filho” pois, em sua formação discursiva, ela pertence a um contexto sócio-histórico educacional e, por agora, o sentido foi invadido por elementos que vêm de outro lugar, de outra FD.

Sem citar qualquer elemento que aborde a relação professor-aluno, no sentido do profissional multifuncional, L04 traz em seu dizer, de modo direto, que a função do professor tem relação estrita com sua formação acadêmica, que é dotada de conhecimento. A qualidade desta é parte do que ele denomina “veículo de democratização do conhecimento”. A seguir o dizer de L04.

> L04: "Ser professor é exercitar seu conhecimento em função da formação e aprendizagem de outras pessoas. Ser professor está intimamente relacionado a ser um veículo de democratização do conhecimento."

Há, em L04, o rompimento com a formação discursiva que costumava aparecer no trabalho de Almeida (p. 149), em que os professores eram donos de uma mansão do saber e que, por tamanho respeito ao aluno, o conduziria ao limiar de sua capacidade mental.

Quando L04 diz sobre a democratização do conhecimento, ele assume a tomada de posição que não está totalmente manipulado pela ideologia. Ele

compreende que não existe uma segmentação da prática política em relação à científica, pois ambas fazem parte de uma formação social que se encontra sob as condições sócio-histórica e ideológicas.

Seguindo por essa ideia de democratização do conhecimento como uma particularidade do professor, temos L41.

> L41: "Ser professor é muito mais do que imaginava. O discurso de "dar aula" certamente passou a ser ruído para meus ouvidos. Ser professor é ser atento ao mundo, é procurar nele raízes e não superficialidades, mas também não perder estas de vista. É ter coragem e energia para quebrar com cansaços e descasos de um professorado que, muitas vezes, já lutou e já cansou; é construir e desconstruir com esses! Ser professor é também ser pesquisador não só da sua área "confortável", mas da história, economia, da política, das sociais, da psicologia e, (talvez) principalmente, da educação. Ser professor é ser guiado por honestidade e por justeza; é trocar ideia com anseia de falar, é se abrir para se reeducar junto dos educandos e das educandas. Ser professor também é brincar! Um dos maiores "desafios" do professorado, a meu ver, é esperançar. Tempos ainda mais sombrios virão."

De início, a sentença "Ser professor é muito mais do que imaginava", levou-me diretamente ao ponto de encontro de minha memória e atualidade na qual escrevo esta tese. Imaginei que me depararia com o sentido que aparecia há três décadas, pois, o que se pode esperar de um professor no Brasil que ainda trabalha e persiste diante de todas as adversidades deste país?

Aguardava, conforme lia, a repetição da ideia de professor como o mártir, aquele que, desnudo, salvaria a humanidade. Encontrei um sem-número de funções, todas elas coerentes, objetivas e realistas. Não mais aquele que carrega nos ombros o futuro, mas sim, aquele sujeito comprometido e consciente da não bipartição entre ciência e política. A responsabilidade se faz presente, sem excessos, com diligência. L41 não é afetivo, no sentido romântico da Educação, rompe com a identificação de que ser professor é amar que se é, num constante ressignificar (-se).

Para L41, *ser professor* “é se abrir para se reeducar junto dos educandos e das educandas.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levei um certo tempo para encontrar a linha teórica pela qual passaria a olhar meu objeto de pesquisa. Antes da qualificação da tese, sentia que o trabalho estava muito distante do que buscava enquanto doutorando, até que “meus olhos sorriram” quando encontrei dentro da caixa de ferramentas a peça *acontecimento discursivo*. Foi aí que a tese começou a acontecer. Se o que eu tinha antes da qualificação era um descontentamento, depois do encontro teórico, não sabia mais por qual fio seguir, tamanha a satisfação e, acompanhada com ela, a complexidade do discurso.

Vivi verdadeiramente o significado da trama do discurso e fui tecendo a trama. Através do elemento teórico *acontecimento discursivo*, iniciei uma busca persistente para encontrar sentidos ressignificados sobre *ser professor*, desejava muito que os sentidos, tanto criticados no trabalho de Almeida (1986), aparecessem com sentidos positivos. Nessa expectativa, não estava sendo pesquisador e sim um grande torcedor com sede de ver a partida vencida, pois o elemento teórico *acontecimento discursivo*, em mim, penetrou e instalou um “dispositivo da esperança”. Eu queria encontrar o sentido de *ser professor* nas análises, na posição que todo professor sonha: a do professor valorizado na sociedade em todos os sentidos.

Daí, que havia a contradição em mim, pois sou professor e pesquisador ao mesmo tempo. Assim, percebi que o meu olhar para o objeto de pesquisa que, naquele instante, voltaria para o *ser professor,* pela lente do acontecimento discursivo poderia sofrer um enviesamento. Foi quando, entrando em contato com a revisão bibliográfica, percebi que nos trabalhos publicados nos periódicos e anais, os autores, geralmente, escolhiam um elemento teórico para realizar o trabalho acadêmico, olhando diretamente para o objeto de estudo, por meio deste elemento teórico escolhido.

Diante desses trabalhos, queria ter um olhar macro, do alto, possibilitando tecer a trama utilizando todas as ferramentas do arcabouço teórico da Análise de Discurso Francesa. Um trabalho impossível, pois nem tudo do discurso emerge na superfície discursiva. Hoje, compreendo que o meu estudo teórico teve a função de formatar o meu pensamento teórico, para que eu pudesse olhar o discurso por essa lente repleta de camadas. Sob o meu ponto de vista, não há

problema, quando vejo os autores escolhendo um elemento teórico específico para realizar a pesquisa, no entanto, decidi tomar a postura de buscar um elemento mais abrangente que pudesse me auxiliar num sentido mais amplo da análise.

Dediquei-me, esforçadamente, a construir um referencial teórico que pudesse abarcar a maior quantidade de ferramentas do arcabouço de elementos teóricos, pois compreendi que é impossível olhar estritamente por um ângulo sem, concomitantemente, construir relações quando se analisa o discurso. Para a minha “caixa de ferramentas”, escolhi: 1) a formação ideológica e os sentidos; 2) a historicidade e o sujeito; 3) a unidade imaginária – a memória discursiva; 4) a forma-sujeito e a tomada de posição e 5) o acontecimento discursivo.

A contribuição que considero relevante desta tese, foi o exercício de leitura e compreensão da Teoria de Análise de Discurso, que me foi necessária para compreender os trabalhos publicados (capítulo 2), nos principais meios de divulgação acadêmica do campo de estudo.

A contribuição se deu quando frisei, pontualmente, que a análise do discurso seria feita através do discurso de sujeitos. Enfatizo esta contribuição pois, foi bastante comum de encontrar nos trabalhos revisados, a noção de sujeito enquanto pessoa, e não enquanto indivíduo, que é interpelado em sujeito de seu discurso pelas formações discursivas, que são representadas na linguagem com as formações ideológicas que lhes são correspondidas. Se menciono o *processo de interpelação-identificação*, afirmo que esse processo é efetuado pela *identificação* do *sujeito* com a *formação discursiva* que o domina, através da *forma-sujeito*, renomeado por mim de modo abreviado como *processo de in-id*.

Acredito que esse meu olhar enfático sobre a noção de identidade seja uma contribuição para as futuras pesquisas. Obviamente, esse objetivo oculto de escolher o elemento teórico *processo de in*-id, não explícito durante a escrita da tese, foi uma tentativa minha de olhar para o objeto de pesquisa do modo mais panorâmico possível com a finalidade de abarcar na análise a maior quantidade de elementos encontrados possíveis. Foi, então, que me dei conta da complexidade da teoria do discurso. Agora, finalizando a tese, percebo que contribuí, abrindo novos caminhos para futuras pesquisas, tomando como ponto de partida os capítulos: 2, 3, 4 e 5.

O que concluo sobre o olhar panorâmico, é que pude tecer a trama do discurso, conforme encontrava pelo caminho um elemento teórico que compunha a conjuntura do dizer analisado. Cada ponto entrelaçado foi feito por mim, isso significa que sou sujeito, assujeitado, sujeito-histórico, que teceu cada movimento, escolhendo, (in)conscientemente, a trama enquanto produto final, apresentado na análise.

Afirmo que se pudesse ter esta trama materializada, ela seria irregular com camadas em relevos e com as bordas disformes. Percebi que foi um trabalho no qual tive que me limitar na escrita, pois entendi a expansividade do objeto de pesquisa. Por um lado, enquanto doutorando, o sentimento de falta para tudo aquilo que gostaria de dizer, por outro lado, o entendimento de que há limites em toda pesquisa.

A cada momento no recorte do tempo histórico, observamos distintas conjunturas históricas, muitas delas parecem repetir, mas com cenários e figurinos diferentes. No caso da minha pesquisa, confesso que estava esperando pela reprodução de uma história já contada quando, superficialmente, sentia a textura dos fios ainda não trabalhados, com fios que traziam jargões ultrapassados ao se referirem sobre *ser professor*.

Por fim, descobri que, apesar da presença de certos termos, já criticados três décadas atrás, eles traziam semanticamente outros sentidos, ressignificações que, com licença do uso de juízo de valor, sentidos positivos nas ressignificações: 1) o licenciando valorizando a sua formação acadêmica; 2) colocando-se como profissional sempre em busca da atualização do conhecimento; 3) compreendendo-se como um sujeito que vem superando dificuldades para alcançar grandes patamares e 4) o estudante que olha para o futuro sabendo que merece melhores condições sobre sua profissão e está constantemente lutando por elas.

Quando redijo sobre o limite da pesquisa, tomando o exemplo da reflexão dita anteriormente, do avanço positivo observado na análise desta tese, necessito dizer que se observei tais características positivas, foram características de estudantes de uma modalidade específica de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública com todas suas características particulares, que estão envoltas num determinado tempo e espaço históricos. Ou

seja, é a análise de um recorte, que não deve ser tomado como todo, e sim como parte. E que essa parte deve ser considerada.

A partir das contribuições no meu estudo de doutoramento, da análise dos dizeres dos licenciandos e das percepções sobre as ressignificações de *ser professor*, dotado de limite de pesquisa, pergunto: como se dá esse mesmo objeto de pesquisa em outras regiões do Brasil? Em outras universidades públicas ou privadas?

Outro momento que destaco da tese, é quando crio uma hipótese para explicar os movimentos observados na tomada de posição na qual constato tensão na formulação do dizer. São observações feitas de uma formação discursiva inserida em outra formação discursiva, que só foi possível constatar por meio do interdiscurso no intradiscurso.

Tenho pensado sobre esses elementos que formam um sistema, que se relacionam ao mesmo tempo na linguagem, no sujeito e na história desde que iniciei minha trajetória acadêmica no mestrado. Naquele tempo, esbocei o que chamei de “cubo” (CAZÓN, 2016), na tentativa da criação de um sistema de análise.

Como possibilidade de continuação de novos estudos, sugiro um aprofundamento desse campo de pesquisa pois, referenciado em Paveau (2015, p. 214), em sua obra *Linguagem e Moral: uma ética das virtudes discursivas*, a estudiosa traz uma afirmação que vai ao encontro com da linha de raciocínio que elaborei. A autora diz:

> Definirei discurso *virtuoso* como discurso *ajustado* aos valores vigentes na realidade complexa e instável dos agentes e de seus ambientes. Esse ajuste diz respeito a três elementos: os agentes e suas relações (o que pode ser descrito por meio da noção de decência [...]), o mundo (a realidade e suas representações) e o conjunto das produções verbais que constituem a memória discursiva das sociedades (discurso, pré-discursos, linguagens discursivas). Esses elementos formam um sistema ao mesmo tempo discursivo, cognitivo e ético, no qual estão profundamente imbricados [...].

Ao entrar em contato com Paveau (2015), tive a sensação de quando suspiramos com alívio, por encontrar uma autora que traduz o pensamento que tanto me esforcei para materializar. Paveau, também olha para o discurso em busca de contemplar na análise o máximo de elementos possíveis e, para tanto,

pensa o discurso como um sistema que relaciona passado, presente e futuro do sujeito discursivo atravessado interdiscursivamente. Daí, a complexidade da análise pois, como ela mesma afirma, trata-se do discurso com diversas camadas, imbricadas.

No capítulo 4, elaborei uma hipótese para se pensar na tomada de posição do sujeito discursivo que apresenta uma agitação com aspectos que não ficam bem definidos justamente por causa do imbricamento do discurso. Assim, busquei uma tentativa de explicação para esse ponto de observação, que acredito na necessidade de investigação para futuras pesquisas. Retomo a hipótese:

> A hipótese que apresento aborda a ideia sobre uma aparente *agitação* do sujeito do discurso referente à tomada de posição que não apresenta distanciamento integral da primeira modalidade e nem aspectos de separação ao Sujeito Universal, assim temos dois pontos:
>
> 1) o primeiro é o de que a assunção na tomada de posição, ao mesmo tempo que promove sua solidez no sujeito do discurso, cria *conjunturas extracircunstanciais*, marcadas pelos domínios de saber próprios do discurso; e
>
> 2) o segundo é o de que reproduzir o discurso de origem dessa *solidez* abriga uma série de pré-construídos na qual a Forma-sujeito resiste às agitações de outras possíveis filiações de sentidos.

Com essa hipótese, busquei traçar uma tentativa de compreender o funcionamento da memória discursiva através das marcas detectáveis nos campos associados de memória, pois, o que observo no discurso é a presença do sujeito discursivo estagnado, com dificuldade de ressignificações para o objeto que me propus a estudar. De meu interesse, fica o desejo por compreender o desenvolvimento desse elo. Paveau (2015, p. 233), aponta para a presença de “elos memoriais de reformulação, repetição ou, ao contrário, de esquecimento e negação, em relação a ‘formulações-origem’ [...] detectáveis, mas *não presentes explicitamente*, nas produções verbais.”

Concordo com Paveau (p. 234) ao se referir, em sua perspectiva, à memória cognitivo-discursiva, afirmando:

> é uma tecnologia discursiva ao mesmo tempo interna (memória humana) e externa (instrumentos linguísticos e discursivos, mas também vestígios materiais da memória no conjunto do ambiente), que constitui um forte contribuinte para produção dos discursos.

Em minha perspectiva, afirmei, através das minhas análises, a presença do que chamei de *solidez* no sujeito do discurso, pois detectei a presença de conjunturas extracircunstanciais que impedem a inscrição do sujeito de penetrar em outras formações discursivas, que possivelmente estão relacionadas com um *apagamento*, consciente ou inconsciente, nomeado *amemória* por Paveau (p. 237).

Entendo que essa solidez presente no discurso que paralisa o sujeito discursivo, impede-o de vivenciar outras agitações e podem ser resultado de um esquecimento mobilizado por uma memória insuportável ao sujeito (p. 238).

Por fim, para terminar esta tese, afirmo que nesse fim cabe um começo, pois outra história já está sendo contada. Faz pouco tempo, que iniciei minha carreira de professor e tenho, pela frente, uns trinta anos de caminhada. Sei que pelo caminho, encontrarei muitos retalhos para continuar tecendo a trama do discurso. Quero fazer parte desse percurso de ressignificação do sentido de *ser professor*, na posição em que todo professor sonha: a do professor valorizado na sociedade em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 7-63.

AIUB G. F. A reconfiguração identitária do sujeito no entremeio das línguas e seus efeitos no processo de ensino. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 9., 2019, Recife, PE. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/9SEAD/SIMPOSIOS/S2_Giovani_Forgiarini_Aiub.pdf

ALMEIDA, Guido. **O professor que não ensina.** 26. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986. 158 p.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980. 120 p. Tradução de: Joaquim José de Moura Ramos.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas, IEL. 1990.

BARACUHY R. Memória e identidade social em imagens da culinária nordestina. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 3., 2007, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/ReginaBaracuhy.pdf

BARROS, José D'assunção. Uma "disciplina" – entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a história. **Opsis**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 252-270, 2011. Semestral. Editada pela Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02082011-094403/publico/2011_AdrianaSantosBatista.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRANDO, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigações sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em Ciências Biológicas. Ciência & Educação, Bauru, v. 15, p. 155-173, 2009. Trimestral. Disponível em: file:///C:/Users/heron/Desktop/identidade%20professor%20ciencia%20biologicas.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1827. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-15-10-1827.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

CARDOSO J. M. A produção discursiva da identidade amazônida através dos gêneros música e propaganda turística. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 6., 2013, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/AProducaoDiscursivaDaIdentidade.pdf

CAVALCANTE A. Ser Fulni-ô hoje: sujeito, identidade e resistência. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 6., 2013, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/SerFulNiOHoje.pdf

CAVALCANTI E. C. de O. Da identificação à contestação por direitos no século xix: sujeito, ideologia e discurso de Nísia Floresta sobre a educação da mulher. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 9., 2019, Recife, PE. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/9SEAD/POSTERES/P5_ErikaCarolinedeOliveiraCavalcanti.pdf

CAZÓN, Heron Omar Arraya. O Projeto “Interface entre Ensino de Ciências e Múltiplas Linguagens” na Visão dos Alunos e Professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2014. p. 01-21. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1337-0.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. As relações dos alunos com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de biologia. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CAZÓN, Heron Omar Arraya; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. RELAÇÕES COM O SABER NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO CIENTÍFICO NO ENSINO DE BIOLOGIA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s.l.], v. 20, p. 1-21, 21 maio 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200108.

Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal do governo brasileiro, de 3 de junho de 2019. USP propõe modernização da pós-graduação. Disponível em: https://www.capes.gov.br/36-noticias/9522-usp-propoe-modernizacao-da-pos-graduacao. Acesso em: 01 jul. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p. Tradução de Bruno Magne. Obra originalmente publicada sob o título *Du Rapport au Savoir: éléments pour une théorie*.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. **Michigan State University**, East Lansing, p. 01-147, fev. 1985.

FARIAS JÚNIOR J. F. de. Discurso, referenciação e identidade: a (co)construção de gênero na produção de texto multimodal publicitário da web*. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...].

Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/JorgeFrancaDeFariasJunior.pdf

GADET, Françoise; Tony Hak (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. 315 p. Tradução de: Bethania S. Marinai et al..

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e superação da violência curricular**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 5. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). *Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua*. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

_____. POLÊMICA E DENEGAÇÃO: DOIS FUNCIONAMENTOS DISCURSIVOS DA NEGAÇÃO. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 117–122, 2012. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636829. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636829. Acesso em: 5 jan. 2022.

INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Letras. **Seminário de Estudos em Análise de Discurso**. 2003. Corpo Editorial: Maria Cristina Leandro Ferreira, Freda Indursky e Solange Mittmann. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/. Acesso em: 05 out. 2020.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não.** São Paulo: Pontes, 1988.

LESSARD- HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa**: Fundamentos e Práticas. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget: 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p.195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4015/3931. Acesso em: 30 mar. 2020.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 236 p.

LUCENA I. T.; OLIVEIRA, M. A. de. Propagandas, efeitos de sentido e identidades. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/IvoneTavaresDeLucena.pdf

LUPION, Bruno. "Pressão da Capes por ensino a distância foi gota d'água". **Deutsche Welle: Made for minds**, Bonn, 2 dez. 2021. Educação.

Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/press%C3%A3o-da-capes-por-ensino-a-dist%C3%A2ncia-foi-gota-d%C3%A1gua/a-60002890?msclkid=b2ea4162a9de11ecb70f5aed6b33ed28. Acesso em: 10 fev. 2022.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethânia. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, ago. 2010. Quadrimestral.

MALINOSKI, Sabrina. **Professor por escolha?:** um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8530. Acesso em: 05 nov. 2021.

NASCIMENTO F. A S. do. Nas teias do sujeito do discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação dos brasiguaios com o ser paraguaio. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 6., 2013, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/NasTeiasDoSujeitoDoDiscurso.pdf

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], p. 103-112, 1 jun. 2020. Tikinet Edição Ltda. - EPP. http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002. Acesso em: 02 set. 2020

NETTO A. D. S. Sujeito e linguagem: (des)construindo identidades. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005. Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/AngelaDeniseStubeNetto.pdf

OLIVEIRA M. I. S. de. A heterogeneidade constitutiva na identidade do sujeito-professor de língua inglesa: ressonâncias sobre o modo de dizer e lugares discursivos. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 8., 2017, Recife, PE. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/8SEAD/POSTERES/POSTER%20E1_MOliveira.pdf

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 7-384.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-100.

PATTI et al. Pelos entremeios da análise do discurso: nos fios de Michel Pêcheux. **Revista Psicologia Política**, Porto Alegre, v. 17, n. 19, p. 1-12,

ago./2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a03.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

PAVEAU, Marie-Anne. **Linguagem e moral:** uma ética das virtudes discursivas. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2015. Tradução de: Ivone Benedetti.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 7-68.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: HAK, Françoise Gadet; Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014a. Cap. 3. p. 7-315. Tradução de: Bethania S. Marinai et al..

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014b. Cap. 3. p. 7-315. Tradução de: Bethania S. Marinai et al..

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014c. p. 7-287.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: HAK, Françoise Gadet; Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. Cap. 4. p. 7-315. Tradução de: Bethania S. Marinai et al..

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (org.). **Papel da memória**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. Cap. 4. p. 7-63. Revisão: Equipe de revisores da Pontes Editores.

SÁ, Israel de. Discurso, mídia e resistência: a constituição de uma identidade de esquerda durante a ditadura militar brasileira. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 3., 2009, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/4SEAD/POSTERES/IsraelDeSa.pdf

SÁ, Israel de; SARGENTINI, Vanice. A esquerda na ditadura militar brasileira: formação discursiva, memória e identidade. **Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso**, [*s. l*], p. 59-76, 25 out. 2013. Semestral.

SILVA M. P. da; SERAFIM, C. E. R. Interdiscurso e produção de identidade social: as cotas para negros no discurso midiático. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MarlucePereiraDaSilva.pdf

SILVA V. M. da. Resistência, identificação e memória na constituição discursiva do sujeito-nordestino. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 7., 2015, Recife, PE. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/7SEAD/POSTERES/VictorMatheusdaSilva.pdf

SILVA, Luisa Mariana da; BARBOSA, Rafael de Carvalho. ASPECTOS SOCIAIS NA ESCOLHA PELA LICENCIATURA EM FÍSICA: uma análise em universidades do rio grande do sul. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [S.L.], v. 21, p. 1-16, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172019210112. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epec/v21/1983-2117-epec-21-e10544.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

SOUZA, A. B. S. B. de. Eleições de 2018 e a (des)centralização identitária do sujeito político feminino no facebook. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 9., 2019, Recife, PE. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/9SEAD/POSTERES/P6_AnaBeatrizSBrandaodeSouza.pdf

TASSO, Rossana Dutra. Uma desordem silenciada? O sujeito e a identidade em questão. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Simpósio "O campo da Análise de Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites".** Porto Alegre: Secretaria do Sead - Instituto de Letras da UFRGS, 2005. p. 1-9. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RossanaDutraTasso.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. Interdito e silêncio: análise de alguns enunciados. **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 39-56, jan. 2013. Quadrimestral. Disponível em: https://www.scielo.br/j/agora/a/8JhfRv3hqfxNSbHzBH7ZLYj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2021.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Coordenação do Curso de Ciências Biológicas. Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (org.). **Projeto Pedagógico com atualizações do Curso de Ciências Biológicas das Modalidades de Ciências Biológicas:** bacharelado e licenciatura. Bacharelado e Licenciatura. 2014. Disponível em: http://www.bio.ufpr.br/portal/cbio/wp-content/uploads/sites/3/2015/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-atualizado-2014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

VELLOSO, Conselheiro Jacques. **Retificação do Parecer CES 672/98, tratando de Cursos Sequenciais no Ensino Superior**. Brasília: Câmara de Educação Superior, 1998. 16 p. Relatório do parecer feito pelo Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

ANEXOS

Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em pesquisa de doutorado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE DOUTORADO

TÍTULO DO PROJETO: A RELAÇÃO DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM O SABER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS

Curitiba, fevereiro de 2018

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Pesquisador: Heron Omar Arraya Cazón

O estudo será realizado mediante ao acompanhamento do programa de aulas da disciplina anual de Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II – EM 448, da modalidade Licenciatura do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná, procurando analisar como os licenciandos constroem as relações com o saber no processo de identificação enquanto professor de Ciências e Biologia em formação. A análise será feita através da produção de documentários por licenciandos. Ressalto que os dados resultantes serão confidenciais e, portanto, a identidade de cada participante será mantida em sigilo absoluto nas posteriores divulgações tais informações serão utilizadas apenas no contexto de análise da pesquisa, sendo garantido o anonimato de cada licenciando. Esclareço, ainda, que o participante tem todo o direito de não autorizar a participação na pesquisa ou interrompê-la a qualquer momento, devendo somente avisar ao pesquisador da sua desistência. Para tanto, desde já, agradeço a sua atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários para execução deste projeto.

Atenciosamente,

Heron Omar Arraya Cazón

heroncazon@gmail.com

Cel. (11) 97330-0563

Concordo em participar da pesquisa ( ) SIM ( ) NÃO

NOME:_____

ASSINATURA:_____

Anexo II - Questionário aplicado aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

Nome:

_____

Ano de ingresso: ___ Período do curso: _____ Turno: ( ) Matutino ( ) Noturno

Levando em consideração sua história de vida, antes e depois de ingressar no curso de Ciências Biológicas da UFPR, responda:

1) Escolhi fazer o curso de Ciências Biológicas, porque...

2) Após concluir o Núcleo Básico (3 anos) do curso, relate qual modalidade (Licenciatura e/ou Bacharelado) priorizou e porquê?

3) Durante a graduação pude fazer estágio/trabalhar/pesquisar/acompanhar/me voluntariar. Comente sobre sua(s) experiência(s) no curso.

4) Você se imagina professor? ( ) Sim ( ) Não

   Ser professor é...

Anexo III – Matriz curricular do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná com ênfase na modalidade de Licenciatura

Ciclo Básico - Núcleo Comum	DEPTO	T	P	ES	CH	PR
1º período						
BIO005 – Biologia Celular e Farmacologia	COORD.	4	2	0	90	-
BIO006 – Biologia de Campo I	COORD.	1	4	0	75	-
BIO030 – Metodologia Científica em Biologia	COORD.	3	0	0	45	-
BZ045 – Biologia Histórica	BZ	3	0	0	45	-
CM201 – Cálculo Diferencial e Integral I	CM	4	0	0	60	-
CQ167 – Química Geral	CQ	4	0	0	60	-
	TOTAL	19	6	0	375	
2º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	PR
BC042 – Biologia do Desenvolvimento	BC	2	2	0	60	--
BIO009 – Biologia de Vírus, Procariotas e Fungos	COORD.	3	4	0	105	-
BIO010 – Anatomia e Histologia Comparada	COORD.	2	4	0	90	-
BQ031 – Bioquímica para Biologia I	BQ	2	2	0	60	-
BQ032 – Biofísica Básica	BQ	2	0	0	30	-
CF378 – Física para Biologia	CF	2	0	0	30	-
	TOTAL	14	12	0	375	
3º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	PR
BB064 – Morfologia de Plantas Vasculares	BB	2	2	0	60	-
BG038 – Genética I	BG	3	2	0	75	-
BIO011 – Ecologia Básica	COORD	2	2	0	6	-

	.				0	
BIO012 – Seminário II	COORD.	1	0	0	15	-
BQ033 – Bioquímica para Biologia II	BQ	2	2	0	60	BQ031
BZ046 – Metazoa I	BZ	1	2	0	45	-
ET076 – Fundamentos da Educação Ambiental	DTFE	2	2	0	60	-
	TOTAL	13	12	0	375	
4º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	PR
BG039 – Genética II	BG	2	2	0	60	-
BG040 – Genética de Populações	BG	2	0	0	30	-
BIO013 – Biologia de Protistas e Plantas Avasculares	COORD.	2	4	0	90	-
BZ047 – Metazoa II	BZ	2	2	0	60	-
EM200 – Didática	DTPEN	2	2	0	60	-
GC054 – Geologia Aplicada à Biologia	GC	2	2	0	60	-
	TOTAL	12	12	0	360	
5º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	PR
BB065 – Fisiologia das Plantas Vasculares	BB	2	2	0	60	-
BF057 – Fisiologia Animal	BF	4	4	0	120	-
BG041 – Evolução I	BG	4	0	0	60	-
BIO014 – Seminário III	COORD.	1	0	0	15	-
BZ048 – Metazoa III	BZ	1	4	0	75	-
BZ050 – Biogeografia	BZ	1	2	0	45	-
	TOTAL	13	12	0	375	
6º período	**DEPT**	T	P	E	C	PR

	O				H	
BB066 – Sistemática de Plantas Vasculares	BB	2	4	0	90	-
BIO015 – Projeto Integrado I – Saúde Escolar e Comunitária	COORD.	2	2	0	60	-
BIO016 – Ciências Ambientais	COORD.	2	2	0	60	-
BP328 – Imunologia	BP	2	0	0	30	BQ033+ BIQ005
BZ049 – Metazoa IV	BZ	1	4	0	75	-
GC101 – Paleontologia	GC	2	2	0	60	-
	TOTAL	11	14	0	375	
MODALIDADE LICENCIATURA						
7º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	PR
EM131- Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia	DTPEN	2	2	0	60	-
EM201- Metodologia da Pesquisa Educacional	DTPEN	4	0	0	60	-
EP073 – Política e Planejamento da Educação Brasileira	DEPLAE	2	2	0	60	-
EP074 – Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	DEPLAE	1	0	3	60	-
ET053 – Psicologia da Educação	DTFE	2	2	0	60	-
	TOTAL	11	6	3	300	
8º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	
CF377- Instrumentação para o ensino de Astronomia	CF	1	2	0	45	- CF378
CF376 – Oficinas Didáticas em Física	CF	1	2	0	45	- CF378
CQ140 - Instrumentalização para o ensino de Química (obrigatória) (escolher 2)	CQ	2	2	0	60	- CQ167
BIO017 – Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas	COORD	0	2	3	75	-
EM151 – Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero (escolher 1)	DTPEN	0	2	3	75	-
ET054 – Estágio Supervisionado em Contextos Interativos na	DTFE	1	0	3	60	-

Educação						
BG042 - Práticas em Genética para os Ensinos Fundamental e Médio BG043 – Evolução para os Ensinos Fundamental e Médio (escolher 1)	BG	0	4	0	60	-
ET083 – Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	DTFE	4	0	0	60	-
	TOTAL	9	14		315	
9º período	**DEPTO**	T	P	E	CH	-
EM448- Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II (anual)	DTPEN	1	0	6	210	-
EM202 – Trabalho de Conclusão de Curso I ET073 – Trabalho de Conclusão de Curso I EP076 – Trabalho de Conclusão de Curso I	DTPENDTFEDEPLAE	0	0	3	45	-
	TOTAL	1	0	9	255	
10º período	DEPTO	T	P	E	CH	
EM203 – Trabalho de Conclusão de Curso II ET074 – Trabalho de Conclusão de Curso II EP077 – Trabalho de Conclusão de Curso II	DTPENDTFEDEPLAE	0	0	3	45	-
	TOTAL	0	0	3	45	