

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JULIA CAMARGO BOCCHIO

**(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura
subjativa**

Ribeirão Preto

2022

MARIA JULIA CAMARGO BOCCHIO

**(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura
subjativa**

Versão Corrigida

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

Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

RIBEIRÃO PRETO

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.

Bocchio, Maria Julia Camargo

(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva. Ribeirão Preto, 2022. 133 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2022.

Versão corrigida

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Educação. 2 Formação de Professores. 3 Desenvolvimento Profissional. 4 Análise de Discurso. 5 Dessimbolização

Nome: BOCCHIO. Maria Julia, Camargo.

Título: (Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva.

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

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profª. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha família, ao meu companheiro Leandro e à minha amiga Letícia, que tanto disponibilizaram a escuta neste caminho que não iniciou no ano de 2020, mas se constituiu desde minha escolha em cursar pedagogia. Desde então, inclinaram ouvidos e ofereceram conforto nas inquietações de se fazer pesquisa.

Aos amigos e amigas que me alimentam e me constituem na infinidade de tramas, fazendo-me plural, heterogênea e, ao mesmo tempo, singular.

À minha orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, exemplo acadêmico de dedicação e comprometimento com a pesquisa, que me ensina muito sobre persistência.

A todos os companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) que, mesmo em tempos de pandemia, incitaram o estranho (des)encontro da reflexão.

Aos integrantes da banca de defesa, Prof. Dr. Jacob dos Santos Biziak, que me acompanha desde o Ensino Médio, quando me ensinou sobre a potência da relação entre professor e conhecimento. Agradeço por incitar o deslocamento desde sempre. Ao Prof. Dr. Douglas Emiliano, que com muita sensibilidade conduziu reflexões colocando reticências ao que imaginava “acabado”. Agradeço pelo vínculo e dedicação, mesmo que remotamente. Ambos os professores foram convidados pois, assim como defendo neste trabalho, acreditam e vivenciam a profissionalização docente na via do desejo pelo saber.

À Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e ao Departamento de Educação, Informação e Documentação (DEDIC), especialmente aos docentes e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação.

Encerro buscando encontrar a sensibilidade que me fez começar e encontro inefáveis caminhos de (des)encontros, sensíveis também, porém pouco romantizados e acabados e, justamente por isso, possibilitam meu (des)envolvimento profissional docente.

Todo momento de falta de sentido é exatamente a assustadora certeza de que ali há o sentido, que não somente eu não alcanço, como não quero porque não tenho garantias.

*A Paixão Segundo G.H
Clarice Lispector*

RESUMO

BOCCHIO. M. J. C. (Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Diversas são as pesquisas que têm como objeto de estudo a docência e seus aspectos formativos. Porém, poucas delas se interessam pela constituição dos sujeitos professores, uma vez que promovem o apagamento das subjetivações e identificações, ocasionando o hiato entre profissionalização e os efeitos de subjetividades docentes. Esse fato tende a aprofundar as características alienantes e dessimbolizantes do neoliberalismo, o qual busca homogeneizar, padronizar, controlar e culpabilizar os sujeitos professores e suas práticas pedagógicas por meio da alteração provocada no simbólico. Nessas condições, impera a cultura da reprodução, na qual os sentidos tornam-se cristalizados e pouco problematizados. É diante dessa problemática que a pesquisa aqui exposta toma como objeto de estudo o (des)envolvimento profissional docente na perspectiva constitutiva, o que nos permite subverter as proposições dessimbolizantes do neoliberalismo, já que entra em cena o registro do simbólico na profissionalização. Para tanto, nos apoiamos nos conceitos da Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana e nas considerações da psicanálise freudo-lacanianiana. Ambas nos permitiram reconhecer o (des)envolvimento profissional enquanto processo contínuo e simbolizante, que se move pelas relações de desejo dos professores com os conhecimentos advindos da formação inicial e continuada. Por isso, buscamos no processo de significação, simbolização e deslocamento de sentidos o centro para que a docência deixe de ser reprodutora e dessimbolizante para se tornar constitutiva. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com oito professores de duas diferentes escolas estaduais paulistas. Os resultados das análises apontam para três processos diferentes de subjetivação. No primeiro grupo de professores, encontramos o alinhamento à formação discursiva dessimbolizante neoliberal, vivenciando o desenvolvimento profissional na esteira pré-programada; no segundo grupo foi constatado o questionamento de tal formação discursiva mas não seu deslocamento, pois as relações com os conhecimentos não estavam na esteira do desejo, mas sim da utilidade; já no terceiro grupo, por meio do conceito de autoria, conseguimos perceber a experiência do professor em seu (des)envolvimento profissional, constituindo-se na profissionalização por meio da ressignificação de sentidos impostos, encontrando furos no cristalizado e desidentificando-se, portanto, da formação discursiva dessimbolizante.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Análise de Discurso; Dessimbolização

ABSTRACT

BOCCHIO. M. J. C. Involved to develop the professional teacher in the path of displacement: a subjective composition. Dissertation presented to the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, as part of the requirements for obtaining the title of Master in Education.

There are several studies that have as object of study the teaching and its formative aspects, however, few of them are interested in the constitution of the subject teacher, since they promote the erasing of subjectivations and identifications, causing the gap between professionalization and teaching subjectivity. This fact tends to deepen the alienating and desymbolizing characteristics of neoliberalism, which seeks to homogenize, standardize, control and blame the subject teachers and their teaching practices through the change caused in the symbolic. In these conditions, the culture of reproduction reigns, where the meanings become crystallized and little problematized. It is in face of this problem that the research listed here takes as an object of study the professional teaching development in the constitutive perspective, which allows us to subvert the desymbolizing propositions of neoliberalism, since it comes into play the register of the symbolic in professionalization. For this, we supported ourselves on the concepts of Discourse Analysis of French Pêcheuxian matrix and the considerations of Freud-Lacanian psychoanalysis, both allowed us to recognize the professional development as a continuous and symbolizing process, which moves by the relations of desire of teachers with the knowledge coming from the initial and continuing education, therefore, we seek in the process of signification, symbolization and displacement of senses the centre so that the teaching stops being reproductive and desymbolizing to become constitutive. Semi-structured interviews were carried out with eight teachers from two different state schools in São Paulo. The results of the analysis point to three different processes of subjectivation, in the first group of teachers we found the alignment to the desymbolizing neoliberal discursive formation, experiencing the professional development in the pre-programmed treadmill; in the second group it was found the questioning of such discursive formation but not its displacement, because the relations with the knowledge were not in the treadmill of desire, but of utility; already in the third group, through the concept of authorship, we could perceive the experience of the teacher in his professional development, constituting himself in the professionalization through the re-signification of imposed meanings, finding holes in the crystallized and disidentifying himself, therefore, of the desymbolizing discursive formation.

Keywords: Education; Teacher Training; Professional Development; Discourse Analysis; Desymbolization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Femme au béret et à la robe quadrillée</i> - Pablo Picasso	30
---	----

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo

DPE - Discurso Pedagógico Escolar

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

FD - Formação discursiva

FI - Formação ideológica

GEPALLE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PROATEC - Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação

RPM - Rotação Por Minuto

S1 - Significante Mestre

SDR - Sequência Discursiva de Referência

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PECHEUTIANA	17
1.1 História e língua na afluência do discurso	19
1.2 Sujeito na formação não ortodoxa: uma abordagem constitutiva	21
1.3 Ideologia, interpelação-assujeitamento e formação discursiva: efeitos parafrásticos do discurso	33
2. (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRILHA DA PRÁXIS: DESEJO E DESLOCAMENTO	39
2.1 Desenvolvimento profissional docente na modernidade: a dominação pela dessimbolização	40
2.2 (Des)envolvimento profissional docente na via da constituição subjetiva	56
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
3.1 Objetivos Gerais	66
3.2 Específicos	67
3.3. Metodologia: a respeito de uma investigação indiciária	67
3.3.1 Condições de produção da pesquisa	67
3.3.3 Procedimentos: a ancoragem teórica e o lançar de interpretações	70
4. ANÁLISES DISCURSIVAS: O DESABROCHAR DE SENTIDOS	75
4.1 Primeiro bloco - Um percurso sobre as identificações: FD dessimbolizante e a manutenção do enfraquecimento profissional docente.	75
4.1.1 FD burocratizada e seus elementos de saber sobre o conhecimento.	85
4.2 Segundo Bloco - Um percurso sobre a contraidentificação	101
4.3 Terceiro bloco - Quando a censura (des)faz sentidos: autoria e simbolização	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS:	135

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua gênese no percurso acadêmico e profissional da pesquisadora que, por meio de inquietações, reflexões e problematizações em torno da desprofissionalização do professor, buscou possíveis respostas no desenvolvimento profissional docente. Mas por que no desenvolvimento profissional? O que ele pode nos dizer sobre a (des)profissionalização? A resposta para tal questão se encontra nos questionamentos advindos da minha iniciação científica, em que encontrei muitas constatações, mas também questões.

Por isso, propomos um aprofundamento teórico e metodológico da IC, que foi financiada pela FAPESP e desenvolvida pela pesquisadora em 2017, cujo objetivo era investigar a formação continuada de professores do estado de São Paulo considerando-se o contexto sócio-histórico-ideológico neoliberal. Como resultados, constatamos que a formação continuada aponta para a reprodução de conhecimentos vindos do material didático, fortalecendo a desprofissionalização docente a serviço da reificação, preservando, portanto, a ideologia neoliberal. (BOCCHIO, 2017).

Por meio dessa investigação, surgiram alguns questionamentos: de que maneira os professores se desenvolvem inseridos em condições de produção neoliberais? Como são constituídos subjetivamente em sua profissão? De que modo a reprodução dos conhecimentos influencia em tal constituição subjetiva e, por conseguinte, na profissionalização?

Esses questionamentos e problematizações foram solidificados com as leituras e reflexões feitas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), coordenado pela Prof.^a Dra.^a Elaine Assolini. Esse espaço de diálogos, onde nos dedicamos à investigação da formação de professores em uma abordagem constitutiva e discursiva, possibilitou o aprofundamento na problematização dos resultados da IC e ofereceu melhores instrumentos de análise.

Nesse sentido, a investigação toma corpo quando percebemos que a reflexão sobre a constituição do professor deve se estender para além da formação continuada, pois existem conceitos que devem ser vinculados quando buscamos a análise desse objeto, como nos aponta a pesquisadora portuguesa Maria do Céu Neves Roldão em seus diversos estudos (1998, 2007, 2010, 2017).

Foi nesse ponto que nos deparamos com o desenvolvimento profissional docente, pois ele se sustenta, necessariamente, em elementos que expressam a (des)profissionalização. São eles: a relação do professor com os conhecimentos e a (im)possibilidade de intervenção na própria prática pedagógica. Desse modo, o desenvolvimento profissional aponta para a profissionalização à medida que o professor tem espaço de ressignificação e produção de conhecimentos (CHARLOT, 2005, 2013) (IMBERNÓN, 2009), (ROLDÃO, 2017), (CUNHA, 2018), (ASSOLINI, 2020).

Por isso, embasadas nos resultados da pesquisa de iniciação científica sobre as condições de produção da formação continuada de professores do estado de São Paulo, e fortalecidas pelas reflexões do grupo de estudos, buscamos enquadrar o olhar na questão do desenvolvimento profissional, sem perder de vista sua articulação com a formação, com a profissionalidade e com o estatuto profissional.

Porém, endereçar uma pesquisa ao campo de formação de professores é driblar um remetente saturado, pois inúmeros são os estudos e as contribuições para a área, diversas são as pesquisas que sustentam a importância da construção do conhecimento pelo professor para o desenvolvimento profissional. Assim sendo, estamos inundados por argumentações em direção à profissionalidade docente, fomentando um campo fértil de discursos.

Entretanto, António Nóvoa, autor português referência em pesquisas sobre a profissão docente, aponta que vivemos em um campo fértil de discurso mas de pobreza de práticas (NÓVOA, 1999). Isso ocorre porque o campo da formação de professores, apesar de grandes contribuições e avanços, ainda produz o chamado *swinging pendulum* (ROLDÃO, 2017), isto é, esbarra em uma lógica na qual os discursos são aparentemente inovadores, porém repetidos e as práticas lhes são alheias.

Esse movimento pendular, segundo Roldão (2017), promove pouca transformação na área, corroborando a constatação do enfraquecimento do lugar de professor na ressignificação de seu próprio trabalho¹, o que é sustentado, inclusive, pelas formações continuadas, como pude verificar nos dados de minha pesquisa de iniciação científica (IC).

Isso evidencia que há a necessidade de produzirmos pesquisas e conhecimentos que repousem sobre um novo olhar teórico-metodológico, pois tais investigações aparentemente inovadoras carregam um traço em comum: a sustentação de propostas cartesianas baseadas em uma concepção linear, progressiva e estável do desenvolvimento profissional docente, excluindo do campo de problematização a constituição do professor e sua relação subjetiva

¹ Entendido como atividade que transforma o sujeito e a matéria sobre a qual aplica o trabalho.

com o fazer pedagógico, como evidenciado por Charlot (2005), Voltolini (2011), Cunha (2018) e Assolini (2018, 2020).

Portanto, já não é mais suficiente abordarmos a realidade pelo viés da estabilidade, da evolução, do controle entre causa-efeito. Segundo Cunha (2018), são mais de 300 anos do pensamento da ciência positivista que ecoa nos dias atuais, propondo a noção de indivíduo, causa de si, luz da objetividade e apartado da interpretação. A partir disso, quando buscamos um olhar aprofundado das condições de produção e das problemáticas da sociedade para pensarmos em soluções e propostas, o modelo controlável, pragmático e impessoal se mostra insuficiente.

Assim sendo, torna-se insustentável formular questões e problematizações acerca do desenvolvimento profissional docente a partir do lugar de uma ciência hermética, fragmentada, previsível e dogmática. Por isso, urge a necessidade de um novo olhar teórico-metodológico na pesquisa de formação de professores, uma vez que não é possível compreender o exercício docente a partir de certezas, perguntas retóricas, objetividade e neutralidade do saber, pois aprofunda as dicotomias entre teoria e prática, entre sujeito e objeto (ORLANDI, 2011) e, por conseguinte, entre professor e trabalho (FERNANDES, 2017), (CUNHA, 2018).

É importante observar que, se já sofremos gotejamentos de uma abordagem positivista, que sustenta o controle dos meios para o controle do resultado em um contexto neoliberal, as características impessoais, homogeneizantes e técnicas se aprofundam, pois a busca pelo paradigma, pela generalização e homogeneização dos sujeitos tomam centralidade, resultando, segundo Dufour (2005), na redução das cabeças.

É justamente pela redução das cabeças que vemos a sobredeterminação da tecnocracia e burocracia, transformando os sujeitos em autômatos educacionais. É nessa rede complexa de identificações, efeitos e filiações que o capital atua enquanto princípio e fim das (rel)ações. Isso ocorre pois, segundo Dufour (2005), com a chegada dessa nova forma do capitalismo, assistimos à alteração no simbólico e, por conseguinte, em todo regime de significação, atribuição de sentidos e constituição subjetiva, apontando para a destituição da linguagem que nos antecede.²

Nessas condições amplas de produção, como evidenciado em Paro (2012) e Freitas (2014), o caráter humanizador da educação se deforma e o potencial transformador do

² Processo denominado por Dufour (2005) de dessimbolização. Tal conceito será explorado adiante, mas por ora designa “[...] uma conseqüência do pragmatismo, do utilitarismo e do "realismo" contemporâneos, que pretende "tirar a gordura" das trocas funcionais, livrando-as da sobrecarga simbólica que pesa sobre elas”.

trabalho é anulado, ao passo que o fazer docente não pode ser inscrito, pois é tomado por agentes externos e organizações multilaterais. Com isso reverbera-se na escola o controle, a meritocracia, competitividade e culpabilização.

Portanto, configura-se no contexto sócio-histórico a complexidade de uma estrutura neoliberal apropriada de princípios positivistas e behavioristas, acarretando para o ambiente escolar o engessamento de processos, a fragmentação dos saberes, a descaracterização da formação continuada de professores (PARO, 2012) (FREITAS, 2014) (CUNHA, 2018) (ASSOLINI, 2020) (BOCCHIO, 2017) e a noção de que o fazer docente deve estar voltado à aplicação de percursos e métodos padronizados, de maneira que homogeneizem os resultados.

Desse modo, precisamos de investigações que subvertam a ordem do neoliberalismo, ou seja, que busquem colocar o sujeito, a linguagem e sua constituição/identificação no centro da problematização, considerando o desenvolvimento profissional na via da tessitura subjetiva. É a partir disso que poderemos entender as lacunas e as lutas ideológicas necessárias para alcançarmos políticas públicas que prezam pelo desenvolvimento profissional docente pautado na profissionalidade³.

Diante disso, fica-nos evidente a importância de compreender as condições de produção do desenvolvimento profissional docente e profissionalização a partir da investigação sobre a relação subjetiva que o professor estabelece com o saber pedagógico, já que estamos em um contexto que objetifica os sujeitos por meio de demandas externas⁴, as quais não nascem da experiência de ser professor. Isso contribui, indubitavelmente, para a constituição docente vazia de sua função social e política, desidentificada com o trabalho no sentido de transformação de si e dos alunos.

A partir do exposto, consideramos por meio das leituras de Roldão (2007, 2017), Pimenta (2002), Paro (2012), Dufour (2005) e Assolini (2020) que o desenvolvimento profissional pode se descaracterizar quando este, ao invés de ser vivenciado a partir da ressignificação do sujeito professor na práxis reflexiva de seu trabalho, está voltado para a reificação do fazer. Por isso, instiga-nos de que maneira os professores estão autorizados a desenvolverem seu percurso na profissão, como este contexto neoliberal, embebido pela noção cartesiana de indivíduo e que fragmenta os processos, influencia no fazer docente, em sua prática e em suas identificações.

³ Segundo Roldão (2017), a profissionalidade se refere à capacidade reflexiva dialética do professor em seu fazer com vistas à ressignificação. Designa, portanto, interpretação e análise da prática voltadas à construção do saber.

⁴ Geradas pelas Organizações Multilaterais, pelo estado e pelas Secretarias e Diretorias de Ensino.

Desse modo, o objetivo geral da atual investigação é analisar as condições de produção do desenvolvimento profissional docente diante do cerceamento que o cenário neoliberal despeja na atuação do professor. Com isso, cabem as seguintes questões norteadoras: como pode se configurar o desenvolvimento profissional docente diante de determinada relação com os saberes? E como esse resultado influencia na profissionalidade e nas identificações?

A partir disso, destacam-se os objetivos específicos: analisar a relação do professor com o conhecimento; observar como o sujeito foi e está se constituindo professor; quais identificações lhe atravessam e compõem sua subjetividade; e compreender se há espaço para a autoria do professor.

Para tanto, como já pudemos explicitar, é urgente um aparato teórico e metodológico que considere não apenas as condições de produção, mas também os sujeitos que são afetados por elas, de forma que não estanquemos a investigação e possamos compreender o objeto teórico de maneira consistente e não dogmática, a fim de que alcancemos a virada sobre a constatação a respeito da inflação de discursos e pobreza de práticas no desenvolvimento profissional docente.

Por isso, justifica-se a escolha teórico-metodológica da Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana, que nos permitirá compreender os desdobramentos entre exterioridade e discurso, contexto/condições de produção e sujeito. Ela também nos possibilitará, a partir das considerações sobre linguagem e produção de sentidos, analisar a relação professor e saber, se esta é reprodutora ou ressignificativa.

Além disso, contamos com o entrelaçamento da psicanálise freudo-lacanianiana, que contribuirá para a compreensão e análise das identificações (des)profissionalizantes por meio de conceitos como sujeito, Outro, alteridade, inconsciente, subjetividade, entre outros. Também utilizamos as ciências da educação, principalmente a área de formação de professores, para analisarmos e sustentarmos teoricamente o *corpus*, que é composto por entrevistas semiestruturadas de professores da rede estadual paulista.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro tem como objetivo a apresentação do nosso suporte teórico, que é a Análise de Discurso francesa pecheutiana no entrelaçamento com alguns conceitos da psicanálise. Esta última contribui de maneira precisa ao nos possibilitar o avesso da interpretação, ou seja, um olhar menos direcionado e mais deslocado sobre o objeto de estudo.

O segundo capítulo, intitulado “(Des)envolvimento profissional docente na trilha da práxis: desejo e deslocamento”, tem como objetivo promover a tessitura sobre o conceito desenvolvimento profissional a partir do viés constitutivo, passando, necessariamente, pelo desejo e pela relação subjetiva do professor com o conhecimento.

O terceiro capítulo é destinado aos aspectos metodológicos, por isso tratamos dos objetivos e dos caminhos que nos direcionam a eles, bem como realizamos uma breve descrição das condições de produção das entrevistas.

O quarto capítulo é destinado às análises discursivas de professores do primeiro ao quinto ano da rede estadual paulista, no qual buscamos tecer olhares e interpretações partindo dos objetivos na confluência com o referencial teórico.

1. ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PECHEUTIANA

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

A construção da Análise de Discurso, portanto, não foi marcada pela estabilização e nem se fez por meio do acúmulo de saberes, mas se constituiu por uma série de ressignificações, assim como elucida Pêcheux:

[...] como qualquer ciência, o trabalho de produção dos conhecimentos [...] é uma luta e não o desenvolvimento harmonioso (a perspectiva *Nevski* do progresso científico) que o racionalismo clássico atribui a toda ciência, progredindo ‘em linha reta [...] sem males ou conflitos internos, e por si mesma a partir do ‘ponto de não-retorno do corte epistemológico’. (Althusser, 1978, p. 42)

Nesse sentido, a AD teve seu início em 1969 com Michel Pêcheux colocando em cena a relação entre linguagem e política, constituindo o que chamamos de AD-1⁵. Daí surgiram questionamentos em torno da estabilização de sentidos e discursos, passando pela AD-2⁶ e culminando em seu deslocamento para a AD-3, que representa para nós analistas o grande encontro da língua, história e sujeito de linguagem, especialmente após a publicação do

⁵ A AD-1 buscava estruturar o *corpus* com discursos menos polêmicos e mais estabilizados, inseridos em condições de produção também mais estáveis e homogêneas, resultando na maquinaria discursiva.

⁶ A AD-2 caracteriza-se pela abertura da maquinaria discursiva, que foi repensada juntamente com o deslocamento da noção de FD, a qual sofre reformulações por meio da leitura de Foucault (1970), trazendo para a AD a possibilidade de desestabilização do discurso e da homogeneidade do *corpus*.

apêndice *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação.*

Solidifica-se, então, uma disciplina que compreende a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Essas áreas se relacionam no entremeio, não são justapostas, mas (con)fluem, interrogam-se e dialogam, uma vez que

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

Por isso, trabalharemos na urdidura dos sentidos, nas tramas que constituem os sujeitos e suas formas de se relacionarem com a exterioridade, buscando indícios (GINZBURG, 1980) para compreender a maneira como os professores se desenvolvem profissionalmente.

Para tanto, destinaremos este capítulo à construção teórica da Análise de Discurso no diálogo com a psicanálise. Iniciaremos abordando a afluência entre o conceito de história e língua para pensarmos o discurso, verificando a construção histórica de cristalização dos sentidos que estão sobre os sujeitos professores.

Posteriormente, traremos em cena a psicanálise para refletirmos sobre o sujeito da linguagem, sua constituição subjetiva e como isso resvala na produção de sentidos. Por meio do diálogo entre ambas as disciplinas, nos será possível investigar o processo de constituição do professor de modo não subjetivista, mas sim com o potencial de conjugar a subjetivação do sujeito na relação com o contexto sócio-histórico-ideológico, o que nos permite denunciar os imperativos que vêm descaracterizando a profissão e o sujeito professor.

Sustentados pela noção heterogênea de sujeito, já poderemos abordar questões relacionadas à interpretação, identificação e filiação. Por isso, no terceiro momento, nós traremos os conceitos de ideologia, formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso.

Feito isso, nos será possível denunciar o quão (des)estruturantes são os contextos para a constituição do profissional, pois o professor não é uma entidade apartada da ideologia, mas sim um sujeito subjetivado na linguagem e preenchido por identidades e identificações. Por isso, justifica-se a escolha metodológica pela possibilidade de provocar a leitura da relação entre sujeito e contexto e como este se expressa na subjetividade.

1.1 História e língua na afluência do discurso

A história, para a AD no ponto nevrálgico de sua terceira fase, não encontra mais sustentação em um ideal evolutivo e transformador. Pêcheux, em sua última fase, coloca em questão o imaginário do *happy end* sustentado pela ideologia cristã e perpetuado na ideologia marxista, desvinculando-se da crença na marcha da História.

Assim sendo, quando tratamos de história não nos referimos à História com “H” maiúsculo, à ocorrência progressiva de fatos empíricos ou a um regime pragmático. A AD trabalha com regimes de historicidades, isto é, com a memória de sentidos que estão sobre os acontecimentos.

Isso nos coloca frente ao real da história, à contradição e ao equívoco, uma vez que nos distanciamos da Verdade e da generalização, como propõe a educação positivista, para nos filiar-mos à sustentação e disputa de sentidos sobre um acontecimento localizado em determinado espaço-tempo.

A partir disso, com a introdução da falha e da contradição, a história torna-se “[...] uma disciplina de interpretação e não uma física de tipo novo” (PÊCHEUX, 2015, p. 42), pois não é mais caracterizada segundo a evolução científicista, mas abriga o que chamamos de regime de historicidade.

A língua, por sua vez, é tomada pela Análise de Discurso francesa por meio das contribuições de Paul Henry, principalmente no que tange à sua autonomia relativa, isto é, não fechada em si mesma e nem completa por suas estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas.

A autonomia relativa designa a consideração por uma base, uma estrutura que não se sobrepõe à exterioridade. Isso significa que a AD não trabalha com a língua intocável, como se fosse um sistema puro, um instrumento de comunicação homogêneo ou “[...] um sistema (o software e um órgão mental)” (PÊCHEUX, 2017, 101), mas enquanto possibilidade de materialização do imbricamento entre sujeito e história.

Desse modo, é pela língua que existe a possibilidade da materialização dos diversos sentidos que repousam na história. Por esse motivo, não podemos precisá-la em sua unicidade e unidade, passível de controle. A língua também é atravessada por um real que a torna opaca, pois abriga “a existência de um impossível específico a esta, tomando a forma paradoxal de um corpo de interditos, de um sistema de regras atravessados de falhas” (GADET *et. al.*, 2016, p. 65).

A língua torna-se, então, um local material onde discurso se (re)faz, onde os efeitos de sentido afloram, é “um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2017, p. 101). Em outras palavras, a língua é a “[...] base em relação à qual se constroem os processos” (PÊCHEUX, 2017, p. 74), permitindo ao analista colocar em evidência as (in)finitudes, as porosidades e os atravessamentos que compõem os sujeitos. “A língua é assim, condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2015, p. 20).

A partir do exposto, não podemos definir discurso, objeto de estudo da AD, enquanto ato de comunicação no qual há um emissor e receptor ligados pelo endereçamento e recebimento de uma mensagem límpida. Segundo Pêcheux (2014a, p. 81), “[...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos entre os pontos A e B”.

Por isso, não estudamos o discurso enquanto fala, língua ou linguagem, mas sim como “objeto construído, distinto do objeto empírico, do encaixamento de frase produzido por um texto ou por um sujeito” (MALDIDIER, 2017, p. 45).

Se a língua é autônoma relativamente e é marcada pela exterioridade, sendo o discurso a sua materialização, este por sua vez nos permite observar a relação do sujeito (inconsciente e subjetividade) com a história. Por meio disso, o discurso se afasta de uma aura estável e cristalina para carregar a marca social, individual e histórica, presentificando a ideologia e o inconsciente, tendo como princípio a sustentação de efeitos de sentidos historicizados.

Recorremos à Orlandi (2015) para pensarmos o discurso sob a ideia de percurso, no qual há o movimento inscrito na história. Isso significa que o discurso é endereçamento marcado pela história, é ato, é re-existência, é a possibilidade de cristalização e deslocamento a partir das identificações nas formas-sujeito. Por isso, “[...] nos estudos discursivos, não se separa forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento” (ORLANDI, 2015, p. 17).

Portanto, para compreender os enunciados como objetos discursivos, precisamos observar quem o diz, a partir de qual lugar se diz e o porquê se diz. Em outras palavras, buscamos observar a língua em funcionamento, o sentido em sua opacidade e o sujeito nas interpelações. A título de exemplo, trouxemos um recorte⁷ que faz parte do corpus deste

⁷ Nosso intuito com os recortes é colocar em trabalho os conceitos discutidos, fazendo o movimento de ressignificar a teoria segundo a prática.

trabalho: “[...] *ser professor é acreditar na mudança através da educação, é acreditar que a educação salva e muda muito o contexto de muitas famílias*” (SPA).

Iniciemos observando que esse trecho é formulado por alguém que ocupa determinada posição construída sócio-historicamente, a de professor. É a partir desse lugar que o sujeito atribui sentidos sobre a profissão e educação, e por isso há no dizer, além de um conteúdo ou mensagem, um sujeito interpelado que fala, presentificando sua constituição subjetiva no encontro com a história e língua, dando corpo a um dizer marcado pela relação simbólica com os sentidos.

É nessa tríade – sujeito, história e língua – que se encerra o discurso, nem como exclusivamente social e nem exclusivamente subjetivo, mas como expressão de uma relação singular do sujeito com o simbólico. No trecho destacado acima, a significação sobre ser professor não é neutra, está atrelada a uma região específica de sentidos, a um lugar, o lugar do acreditar, tornando o referente (educação) como o imperativo da transformação, mudança e salvação.

Por isso, destaca-se o sentido de educação que o sujeito professor encerra em seu dizer. Ela não é tomada pela criticidade e nem pelo ceticismo, mas sim pela romantização e idealização. Essa filiação a uma região específica de sentidos atesta a não neutralidade do discurso, pois designa o sujeito a uma posição que não é espontânea, mas que advém de uma história constitutiva de (des)identificações com significantes e significados.

Não podemos nos esquecer da exterioridade que marca esse dizer, o qual é construído dentro de uma sociedade neoliberal. Mas de que forma o neoliberalismo influencia na idealização? Nos aprofundaremos nessa questão mais adiante. Por ora, podemos dizer que a romantização é fruto de uma ideologia que busca cercear os deslocamentos de sentidos com intuito de preservar a paráfrase, isto é, de manter o *status quo*.

Diante disso, olhamos para o discurso, objeto sócio-histórico, como possibilidade de compreender os modos de significação, o que implica, necessariamente, olhar para a constituição do sujeito, suas identificações, seus atravessamentos ideológicos e verificar como se relaciona com as formações discursivas, as quais só podemos perceber pelo intradiscurso no contato com o interdiscurso.

1.2 Sujeito na formação não ortodoxa: uma abordagem constitutiva

Conceituar o termo “sujeito” não é tarefa simples, pois coloca-nos em necessidade de nos mover na contradição, ou então de driblar o que a própria noção de conceito designa.

Dito em outras palavras, devemos aqui definir algo que é indefinível por excelência, teorizar e circunscrever a dimensão menos estável e controlável de nosso *corpus* teórico.

Desse modo, comecemos observando esse conceito justamente por sua característica menos regularizada, metódica e asséptica que é a sua constituição cindida e descentrada, marcando, com isso, o não-um na unicidade científica.

O sujeito, para a AD, assim como a língua, a história e o discurso, não se encontra em nível de categorização, nem é concebido pelo viés quantificável, classificável e estável. Ele é, antes de tudo, o sujeito da linguagem e, por conseguinte, do inconsciente.

A partir disso, marca-se nesse constructo teórico e metodológico a contribuição da psicanálise freudo-laciana, que apesar de ter sido construída na clínica, torna-se parte fundamental para pensar o sujeito da linguagem em relação ao simbólico.

Portanto, ela nos permitirá observar o desenvolvimento profissional docente a partir da constituição, e não da capacitação do indivíduo professor, que é justamente o que observamos nos estudos paradigmáticos, behavioristas e capitalistas, sustentando um desenvolvimento linear, progressivo e acumulativo.

Desse modo, a psicanálise freudo-laciana, assim como vinculou-se com a AD, vincula-se a este estudo pelo significativo passo dado em direção ao afastamento do sujeito pragmático da ciência positivista, proporcionando melhor compreensão do processo de significação dos sujeitos, já que há sempre atos falhos, deslizos e tropeços que atravessam a materialidade.

É importante lembrar que tal teorização a respeito do sujeito no discurso não apareceu na AD-1, mas apenas em sua última fase (AD-3), após a constatação de que “[...] levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice*” (PÊCHEUX, 2014b, p. 276).

E foi justamente por essa retificação que a AD se posicionou na volta epistemológica, no rompimento de uma disciplina de categorização do *corpus* e sistematização de análise para a construção de uma veia teórico-metodológica que compreendesse “[...] o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 2015, p. 51).

A partir disso, evidencia-se a importância de se considerar o inconsciente na produção de non-sens/sentido. Vale ressaltar que os estudos sobre o inconsciente também foram marcados por retomadas e considerações. Eles se iniciaram em Freud, com a obra *Interpretação dos Sonhos* [1900]/(1998), e entraram na esfera da linguagem a partir de Lacan

(1998a), ao retomar os estudos do linguista Saussure [1916]/(2008) e subverter a relação entre significado e significante.

Freud, apesar de inaugurar estudos um tanto atípicos para a época e contribuir com propostas até então pouco exploradas, vinculou-se ainda por uma forma ortodoxa e tradicional à produção do saber psicanalítico, tanto é que negou sua ciência como ciência do simbólico. Assim como a arte e a filosofia, ele a enquadrou dentre as ciências naturais, aquelas que se moldavam pelo cunho pragmático. Por isso seus escritos e suas reflexões contam, muitas vezes, com um caráter biológico e sua própria teoria encerra considerações fisiológicas.

Mesmo assim, Freud foi tão revolucionário em seus estudos que conseguiu, a partir do biológico, construir reflexões e inflexões no psicológico. Não houve exclusão e nem binarismos, mas sim uma rede complexa de conceitos e explicações que colocam o humano, o indivíduo e o sujeito em entremeios.

É com tal abertura às diferentes composições do humano que Freud se aproxima de uma estrutura que só se deixa apreender pela escuta, e é justamente desse modo que seu trabalho caminha e se aprofunda, pela escuta. É por ela que as dimensões biológica, psicológica e social se encontram em um mesmo ser e, ao mesmo tempo, dá possibilidades para que a multiplicidade de constituição se coloque “às claras”. Podemos considerar, então, que é a escuta do inconsciente que norteia todo trabalho de Freud.

É importante considerar que o inconsciente não diz respeito ao fundo do iceberg nem a uma caixa preta, apesar de em um momento ele ser considerado um adjetivo. Ele é, na verdade, um sistema com leis próprias e nada pragmáticas que agem por meio de investimentos de energia e dinamicidade.

Tal dinamicidade se apresenta a nós por meio das formações inconscientes, que são os modos pelos quais o inconsciente se inscreve, isto é, ele se coloca na materialidade por meio de chistes, atos falhos, sonhos e lapsos. Por isso, não é uma entidade oculta: “[...] o inconsciente fala, mas é preciso que interpretemos o que ele diz” (SOLLER, 2020, p. 28), uma vez que seus conteúdos sofrem dos mecanismos psíquicos de esquecimento⁸ (FREUD, 2010a).

A partir disso, Freud [1915]/(2010a) postula uma estrutura que se edifica sobre recalques e pulsões, que se constitui pelo corte simbólico da existência do bebê por meio de sua entrada na vida social, marcada por leis e pela moral. Tal estrutura inconsciente se

⁸ Isso ocorre pois o sujeito, sob as condições da moral, precisa se posicionar entre a pulsão e a formação social (FREUD 2010a, 2011, 2013).

inscreve pelas pulsões, energias de desejos latentes que buscam sua satisfação⁹, o que não significa bem-estar e aprazimento, justamente por não ser compatível com as leis da moral.

Nesse sentido, podemos afirmar a presença de um resto, algo que não foi satisfeito, que ficou para trás, pois a satisfação da pulsão, sob a ordem do desejo, nunca é completa. Portanto,

O que aprendemos com Freud foi que o objeto do desejo é um objeto perdido, uma falta, e que esse objeto perdido continua presente como falta, procurando realizar-se através de uma série de substitutos que formam uma rede contingente mantendo a permanência da falta. (GARCIA-ROZA, 2015, p. 148)

Se Freud difunde a ideia de um inconsciente a partir do jogo entre recalque e pulsão, é em Lacan que essa estrutura se apresenta, de fato, como linguagem, tendo no processo de significação seus elementos norteadores. Por isso, na volta que Lacan faz à Freud, a presença e subversão do significante/significado é primordial para entendermos como se estrutura o inconsciente, sob quais dinâmicas permanece existindo e como a relação com o outro constitui o sujeito.

Nesse sentido, o empreendimento feito por Lacan se dá a partir da apropriação da linguística, que, ao retomar os estudos de Saussure (2008), subverte a estrutura biunívoca na qual o significado é impresso e colado ao significante. Para Lacan (1998b) não há estabilidade e nem o batimento entre significante e significado; o segundo é sempre tomado a partir da cadeia de significantes, da relação entre eles, e por isso não há uma associação prévia e totalizante.

Assim se estrutura o inconsciente como linguagem. Ele, “estruturado em função do simbólico” (LACAN, 2008, p. 24), só existe sob formas de significantes que foram endereçados ao sujeito pelo outro que assume o lugar de Outro. O Outro, grafado com letra maiúscula, se refere a um lugar onde repousam os discursos do inconsciente,

[...] é de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido. (QUINET, 2012, p. 21)

Verifica-se, então, que é pela linguagem que o inconsciente tem a possibilidade de se estruturar, uma vez que é ela quem marca a entrada do humano no simbólico, constituindo-o sujeito. Portanto, não nascemos sujeitos, não nascemos com um inconsciente estruturado, e é nesse ponto que a psicanálise também é social (ELIA, 2010), pois o contato do humano (antes de ser sujeito) com a linguagem se dá na relação com o próximo, exercendo a entrada

⁹ É essa consideração de satisfação que afasta a noção de pulsão da noção de instinto. Os instintos estão na ordem da necessidade, do biológico, e as pulsões estão na ordem do desejo do que foi perdido.

no registro do simbólico, o que só pode ser feito por outro que a apresente, que, nesse caso, também é o Outro. Vale ressaltar que essa marca, esse corte, essa inserção ocorre na infância, no estágio do espelho (LACAN, 1998a).

O estágio do espelho, segundo Quinet (2012, p. 12), “se refere a uma experiência correspondente ao narcisismo primário conceitualizado por Freud”. Trata-se do momento no qual o sujeito observa sua imagem unificada e a interpreta segundo os significantes do Outro. Isso ocorre pois há a formação de uma imagem que é construída pelo outro, que também é o Outro, e é entregue ao sujeito como sua imagem legítima, unificada, com a qual ele se identifica plenamente, constituindo, assim, o seu eu (LACAN, 1998a).

Nesse sentido, a imagem observada pelo sujeito no estágio do espelho se refere ao eu ideal, sendo ela “desenhada e esculpida pelos significantes do Outro” (QUINET, 2012, p. 17). Podemos dizer, portanto, que o estágio do espelho é onde o sujeito se reúne com seu semelhante, fazendo com que o Outro encerre a constituição do eu pela linguagem. É por meio desse processo de inserção no simbólico que o Outro conduz o sujeito à castração.

Por isso o corte, a cisão, a formação do indivíduo em não-um irrompe pelo outro (Outro) que lhe oferece a linguagem, colocando sobre o sujeito as leis do simbólico e imaginário. Segundo a teoria lacaniana, esse processo se dá no momento em que o pequeno sujeito passa a olhar para si a partir dos significantes que vem do outro, sob a posição de Outro. É nessa entrada ao simbólico que se produz a castração, isto é, que coloca a existência sob leis e verdades.

Segundo Coracini (2003, p. 203),

[...] a criança, que ainda não formou uma auto-imagem, se vê ou se imagina a si própria refletida no espelho, literal e figurativamente, no “espelho do olhar do outro”, que nomeia a imagem do espelho e, assim, lhe confere uma identidade, a partir dessa identificação. A formação do eu no “olhar” do outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos, que passam a constituí-la de modo inconsciente.

Desse modo, estar no simbólico pressupõe estar submetido ao Outro, ao seu olhar e ao seu discurso, o que confere ao pequeno sujeito seu desejo, sendo a imagem refletida no espelho um ímã de identidades que lhes são possíveis. Voltemos a outro recorte do sujeito SPA: “*ele [pai] sempre cobrou assim que a gente estudasse porque ele acreditava também, eu acho que vem muito disso meu, vem dele né, ele acredita muito na educação [faz sim com a cabeça], na mudança de vida né*”.

Por meio desse dizer podemos escavar o processo de constituição de SPA sob os ideais do Outro, fundando sua identificação com sentidos voltados para a transformação,

salvação e mudança (vistos no primeiro recorte) quando se busca definir o trabalho docente e a educação. Em outras palavras, conseguimos compreender que toda construção simbólica e imaginária se encontra na esteira do processo de constituição do sujeito encerrada por um outro/Outro que lhe entrega significantes.

No trecho *“porque ele acreditava também”* e *“eu acho que vem muito disso meu vem dele né, ele acredita muito na educação [faz sim com a cabeça]”*, temos uma confissão/justificativa passada e sulcada no corpo através dos movimentos com a cabeça, presentificando o discurso Outro que atravessa o sujeito ao relatar sua experiência educativa com o pai.

Assim, podemos começar a desvirar os significantes que falam sobre o sujeito a partir de um Outro que ressoa no eu, pois apesar de transparecer ser a fonte de sentidos voltados à transformação da educação, “o sujeito está assujeitado ao discurso do Outro antes mesmo de converter-se em autor de um discurso para se apresentar assim ante os olhos do Outro como sendo UM (in/divíduo: não dividido)” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 162).

Destaca-se a constituição de SPA a partir de outras vozes, encerrando heterogeneidades que se evidenciam por meio do trecho *“muito disso meu vem dele né”*, no qual a materialização da língua traz “às claras” o Outro que presentifica em seu dizer, reforçando a ideia de que “não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro” (CORACINI, 2003, p. 203), no qual o outro assume também o lugar de Outro.

É importante destacar que Outro é “o tesouro dos significantes”, aquele que entrega ao sujeito seus sentidos. Nesse caso, o sujeito professor tem sua constituição marcada pelos significantes “mudança” e “transformação” quando o objeto referente é a educação, o que é reforçado pela repetição de “mudar” e depois “transformar”. Vale frisar que a simples repetição não é apenas “força do hábito”, mas sim forma de presentificar a voz sem nome que compõe seu inconsciente e interdiscurso, marcando sua alienação ao significante do Outro.

Com o exposto até o momento nos foi possível alcançar um traço delineante sobre a subjetivação. Ela é fundada no e pelo o/Outro, o que cola, aliena e prende o sujeito em certas redes de identificações. Em *“ser professor [...] é acreditar na mudança através da educação”*, fica materializado esse processo, destacando como o sujeito tece sua identidade imaginária por via do simbólico a partir dos significantes que o Outro lhe entregou, uma vez que “o sujeito não pode outorgar-se a si mesmo a imagem mas o outro tampouco pode fazê-lo, a menos, claro está, que invoque os poderes do Outro” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 169).

Por isso, ser professor para o sujeito não está descolado da construção simbólica que o outro, assumindo o lugar de Outro, lhe endereça durante toda sua infância, como materializado em “*ele sempre cobrou assim que a gente estudasse porque ele acreditava também*”. É nessa via especular e de endereçamento que é entregue ao sujeito, por via do desejo do Outro, o seu desejo, aquilo que lhe move. Dito de outra maneira, quando entregam à criança a linguagem simbolizada pelo significante, levam-na a se colar sobre os ideais endereçados a ela.

Então, nessa relação de alienação por meio da experiência especular, entrega-se ao sujeito uma série de significantes que buscam defini-lo com um ideal, ou seja, “eu projeto no outro conteúdos, intenções e até pensamento meus; eu me vejo nesse outro no qual identifico traços meus, eu o vejo como meu ideal, que tanto admiro - como eu gostaria de ser igual a ele” (QUINET, 2012, p. 9). Tal relação de alteridade pode ser percebida em “*eu acho que vem muito disso meu, vem dele né, ele acredita muito na educação [faz sim com a cabeça]*”.

É nessa cadeia que o sujeito professor se cola a um eu ideal, isto é, a um “[...] modelo à imagem e à semelhança do qual o eu se constitui” (QUINET, 2012, p. 9). Percebe-se que a identificação do que é ser professor passa, necessariamente, pelo ideal entregue ao sujeito em sua infância; é nessa via que o desejo do outro torna-se o desejo do sujeito. O pai, constituído pelo desejo de transformação por via dos estudos, entrega-o a SPA.

Tal identificação é tão colada ao sujeito que o torna quase transparente. É o que podemos perceber em “*ser professor é*”; a insistência do significante “*é*” faz os sentidos ressoarem genericamente, naturalizando, generalizando e restringindo a definição de professor. Com isso, os sentidos tornam-se universais diante de um referente translúcido, reforçando o fato de que o processo de identificação se aglutina a uma homogeneização ilusória, pois, ao introjetar uma imagem ideal do que é ser professor, naturaliza-se e etiqueta o sujeito.

Diante disso, os significantes voltados para a sustentação da imagem de um professor que acredita e transforma são os que definem um professor ideal, isto é, um eu ideal, formado pelo Ideal do Outro, uma vez que “o sujeito tenta se adequar aos significantes determinados pelo Outro pela via da identificação simbólica o eu tenta se moldar de acordo com o eu ideal, percebido como outro através da identificação imaginária” (QUINET, 2012, p. 24).

Portanto, percebemos que há a constituição de uma subjetividade docente marcada e identificada a uma imagem ideal por meio da alienação dos significantes do Outro. Esse sujeito professor introjeta não apenas dizeres, mas também desejos, que o movem em direção

ao alcance da imagem ideal que o Outro lhe endereçou. É o que podemos ver nas sequências “[...] *acreditar na mudança através da educação, é acreditar que a educação salva e muda muito o contexto de muitas famílias*”.

A partir do exposto, entendemos que a filiação do sujeito a determinada região de sentidos não é natural, mas se dá a partir da identificação ao ideal que foi entregue pelo Outro, identificando-o, alienando-o em tal região que, Segundo Tfoundi (2019), poderá servir de significante-mestre (S1), aquele que amarra a cadeia de significantes e oferece significado, funcionando como gerador de sentido.¹⁰

Nota-se que função do Outro é de atribuir uma imagem ideal àquela refletida no espelho, corporificando e imprimindo significado à falta constitutiva, já que endereça ao sujeito o seu desejo, assim como o pai de SPA endereça a ele (“*ele [pai] sempre cobrou assim que a gente estudasse*”), colocando um lugar para SPA se constituir, uma posição frente ao desejo de ter a vida modificada pela educação. Assim, SPA se constitui pelo desejo de seu pai, que “não é inicialmente desejo de algo, ele é ‘desejo do outro’, desejo encontrado no outro, equivalente a sua falta” (SOLLER, 2020, p. 58).

Nesse sentido, a constituição do sujeito é movida constantemente pela afirmação “meu bem, meu lugar é onde você quer que ele seja” (*Coração Selvagem*, Belchior). É nesse convite ao O(o)utro que as identificações e desejos se enlaçam aos do Outro, aos ideais do Outro e, em última instância, se fazem pela falta no Outro, falta essa que não cessa de se inscrever, de mobilizar o sujeito a encontrar a satisfação no simbólico daquilo que está no real, ou seja, que busca por meio do seu desejo aquilo que ainda não sabe, e nem saberá, mas que o coloca em constante devir, em constante movimento, na incessante necessidade de preencher o furo que, segundo os estudos lacanianos ((LACAN, 2005), (ELIA, 2010) (QUINET, 2012),(COUTINHO JORGE, 2014)), trata-se do objeto *a*.

O objeto *a*, objeto causa de desejo, não é empírico, nem sensível, não tem nome e nem cor, ele é da ordem do real, está no nó borromeano. Ele, para o sujeito, toma forma muitas vezes do significante e se insere também no imaginário e simbólico, mas escapa sempre que tenta alcançá-lo.

Por isso, falta e desejo estão sempre juntos. Na denúncia da ausência presentifica-se esse ser faltante, pois “o desejo designa a potência da falta” (SOLLER, 2020, p. 59). Trata-se de um vislumbrar de completude, de fechamento do furo, mas deixado sempre para o

¹⁰ Conferir TFOUNI, F. O bastamento ideológico e o processo de identificação assujeitamento. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 3, 2019. O autor propõe um paralelo entre S1 e formação discursiva (região de sentidos), Ambos são geradores de sentido.

amanhã. Esse “efeito causa” é o que provoca o movimento do sujeito na história (ECKERT-HOFF, 2008).

Assim, o alcance do desejo sempre erra o alvo, já dizia Caetano na canção *O queres* (“Onde queres família, sou maluco, e onde queres romântico, burguês. Onde queres Leblon, sou Pernambuco”), metaforizando a frequente mobilização do sujeito em direção a um alvo, a um ideal, a uma identidade que lhe complete. Eis o entrecruzamento do real, simbólico e imaginário.

Fica assinalado, por meio do arcabouço teórico, a filiação a uma noção não centrada e nem completamente volitiva do indivíduo. Tratamos de sujeito, uma construção complexa e embebida de singulares formulações. Por isso, a psicanálise freudo-lacaniana muito tem a contribuir com os estudos discursivos, uma vez que considera a presença do não-um na relação assimétrica com o simbólico, possibilitando um olhar interpretativo ao inesperado, ao deslize, à falha.

Por meio de tais considerações, percebemos que a psicanálise nos permite aprofundar as significações dos sujeitos e compreendê-los não com uma identidade fixa, estável, controlável e “treinável”, mas como produto de identificações, tornando a identidade

[...] naturalizada, através de processos inconscientes, [que] permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 203)

Para efeitos de fechamento, colocamos AD e psicanálise lado a lado. Como elas podem dialogar? Qual especificidade a psicanálise produz na AD? Apesar de terem nascido com diferentes propósitos, a confluência de ambas produz a singularidade do encontro entre inconsciente, história e língua, o que nos coloca frente à linguagem, à subjetivação, à significação e, por conseguinte, à falha, ao não todo, ao incompleto.

É importante salientar que a entrada do inconsciente na teoria da AD não torna a disciplina um campo teórico de pesquisa subjetivista, que possui pouca expressão de resultados. Na realidade, quando há a tomada do inconsciente, Michel Pêcheux está “[...] propondo uma teoria não subjetivista da subjetividade, uma teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos de significação e a prática política, como uma prática de produção de conhecimento [...]” (ORLANDI, 1999, n.p.).

Desse modo, quando se busca por subjetividades, não é como focalização pessoal no sujeito, mas sim como condição indispensável para o processo de significação e produção de

sentidos. Por isso, não se pode falar em análise crítica de produção de linguagem e significação sem se considerar a subjetivação. Essa é condição para compreender o processo de produção simbólica, pois expressa os efeitos de interpelação do sujeito (ORLANDI, 2015), como este se (des)organiza, se filia e se identifica.

A partir disso, a linguagem tomada pela AD francesa, como já explicitado, é condição de existência da subjetivação. Ela se afasta da metafísica da presença e se encontra com o inconsciente, conduzindo o sujeito ao simbólico, à significação enquanto produção de sentidos sócio-historicamente determinados.

Isso significa que, se a entrada na linguagem marca a cisão do sujeito, também marca o seu contrário: a singularidade, inaugurando-o para sua existência simbólica (LACAN, 1998a, 1998b) e provocando o efeito causa de si (unificação imaginária). Esse fato nos distancia da noção de significação como descobrimento das verdades ocultas e nos aproxima da concepção de que é um processo essencial à tessitura simbólica e imaginária do sujeito. Por esse motivo devemos considerar que “[...] há toda distância que separa a realidade do fato de significação” (ORLANDI, 2015, p. 60).

É nesse ponto de hiância que mora o vã da incompletude do sujeito. Ele, afetado diretamente pela possibilidade de tudo significar, torna-se um constante mosaico, constituído pelos sentidos (im)possíveis que se transformam em cada espaço de significação. É o que podemos observar na obra *Femme au béret et à la robe quadrillée*, de Pablo Picasso, pintada em 1937, que expõe, metaforicamente, o sujeito à sua incompletude, ao não fechamento.



Percebe-se que não se trata de um sujeito organizado por linhas simétricas e preto no branco; o sujeito é uma entidade que nasce pela linguagem e existe por ela, configura-se com ela no tear do simbólico, assume marcas, impressões e identificações que estampam suas narrativas e seus modos de existência. Não há o fechamento, não há a precisão; é por meio desse trabalho da linguagem que o sujeito se insere de diferentes modos no simbólico.

Assim sendo, a subjetividade não se refere a um plano cartográfico e finito, ela diz respeito às composições do sujeito durante sua existência simbólica e imaginária. Por isso, não podemos conceber a mesma subjetivação ao longo da vida, pois o sujeito faz e desfaz sentidos junto com os outros e Outros que estão presentes em sua constituição subjetiva marcada pela linguagem.

É importante considerar que, mesmo o sujeito sendo assujeitado, cuja identidade está enlaçada a um eu ideal que é Ideal do Outro, e cujo desejo carrega uma ponta do desejo do

¹¹ Figura 1

outro, este não é o fim: junto a tal constituição outras atravessam e compõem a subjetividade docente, produzindo uma infinita tessitura.

Nos referimos, então, a um mosaico de fronteiras fluidas e instáveis que provocam o deslocamento dos sentidos endereçados, o que só é possível pois o assujeitamento constitui um ritual com falhas (PÊCHEUX, 2014a, 2015) e a alienação dos significantes do Outro toma seus caminhos em direção à desalienação no Complexo de Édipo, tornando o sujeito “um estranho país de fronteiras e alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (KRISTEVA, 1994, p. 283). Essa é a beleza do não-um: a possibilidade de se refazer constante e infinitamente, encontrando caminhos de deslocamentos e reinterpretações diante do impossível de ser completo.

Isso nos mostra que, apesar do caráter especular presente na constituição do sujeito, ele não pode ser tomado a partir da passividade e do determinismo, pois a própria linguagem não escapa à falha e também sofre efeitos do real: “[...] o real é precisamente aquilo que escapa a esta realidade, o que não se inscreve de nenhum modo pelo simbólico; ele remete ao traumático, ao não assimilável, ao impossível” (COUTINHO JORGE, 2014, p. 97).

O real é o intocável que arrebatava a existência e se denuncia pela falha, pelo equívoco, pela parte que não cessa de demonstrar a incompletude do sujeito, e é justamente por tal evidência, do não inteiro e instável, que temos espaço a outras maneiras de significação. Segundo Orlandi (2015, p. 77), “o lugar da falha, digo, é o lugar do possível: do impensado, lugar em que o ‘irrealizado venha formando sentido no interior do não-sentido’”.

A linguagem, então, não pode ser tomada por sua funcionalidade e nem considerada inteira e biunívoca. Ela sofre efeitos do real pelo inominável, pelo não simbolizável. Assim sendo, torna-se impossível designar um lugar menos importante para a linguagem, uma vez que é ela que inaugura o sujeito, que possibilita a significação, denuncia o impossível e abre espaços para deslocamento.

Dado o processo constitutivo do sujeito, podemos perceber que ele está no entre, no lugar que reúne simbólico e exterioridade, isto é, que presentifica o confronto da língua, linguagem e história, tomando diferentes contornos em diferentes posições.

Diante disso, o sujeito é o resultado de suas inúmeras identificações com os significantes e com os sentidos que lhe interpelam ao longo de sua existência, assim como pudemos verificar nos recortes de SPA trazidos acima, nos quais há a identificação do sujeito com um ideal sobre o referente (educação), lugar no qual ele se constrói.

Verifica-se, portanto, que a subjetivação de SPA é um processo que ocorre na e pela linguagem, pois é por meio da identificação do sujeito com o significante-mestre (S1), entregue pelo Outro, que se promove a naturalização do sentido de educação como único e exclusivamente voltado à transformação, efetivando, assim, a inserção do professor em determinadas formações discursivas e o assujeitamento a determinadas ideologias.

Em vista disso, no próximo subtópico trataremos da exterioridade que se encontra com a interioridade e como estas se reúnem na constituição de sentido e sujeito. Trataremos da ideologia e seus desdobramentos em formações ideológicas e discursivas no inter e intradiscurso.

Destaca-se a importância da próxima seção, pois o funcionamento ideológico, assim como o inconsciente, são decisivos na compreensão da significação, uma vez que ambos são para discurso e sujeito, estrutura-funcionamento (PÊCHEUX, 2014b). Com isso, estreitaremos os laços entre AD e psicanálise.

1.3 Ideologia, interpelação-assujeitamento e formação discursiva: efeitos parafrásticos do discurso

O conceito de ideologia foi amplamente tomado em distintos momentos da história. Consequentemente, ele tem sido sustentado por inúmeros autores formulando diferentes concepções. A partir disso, vale ressaltar que quem traz à tona a discussão do conceito de ideologia é Karl Marx, no início do século XIX, abrindo, assim, uma discursividade. Em outras palavras, abre-se, com isso, a possibilidade, a discussão, o questionamento, a refutação, o aprofundamento e a reiteração desse termo.

Assim, abordar ideologia é relacionar determinados conceitos de ideologia. Na AD pecheutiana, por sua vez, não é sustentado a partir da definição elaborada por Marx, mas sim pelo autor Louis Althusser, que, por meio do contato e questionamentos das obras de Marx, propôs uma nova leitura, trazendo algumas considerações muito importantes para pensarmos o funcionamento ideológico.

Segundo o autor, a ideologia designa a relação imaginária que o sujeito estabelece com suas condições e modos de existência. Com isso, Althusser coloca em cena uma relação opaca entre sujeito e condições de produção, sendo a naturalização o modo de funcionamento ideológico, expressando, portanto, uma concepção não achatada da realidade.

Ressalta-se, nesse ponto, a grande contribuição e até inovação de Althusser, pois, ao tratar da ideologia enquanto relações imaginárias, aborda-se, indubitavelmente, um sujeito descentrado, não pragmático. Dessa maneira, a ideologia postulada pelo autor manifesta um tipo de funcionamento que aponta para a interpretação. É por esse motivo que cada sujeito atribui um sentido a determinado acontecimento, porque não se trata de apenas um tipo de ideologia, mas de várias relações, de vários sujeitos com suas realidades sociais.

A partir disso, destacam-se dois tipos de ideologia. O primeiro diz respeito à Ideologia em geral, a qual é conceituada abstraída de um contexto sócio-histórico específico. Segundo Pêcheux (2014b, p. 138), “[...] o conceito de Ideologia em geral permite pensar ‘o homem’ como ‘animal ideológico’ [...] É no interior desse processo ‘natural-humano’ da história que a ‘Ideologia é eterna’ (omni-histórica)”. Percebemos, então, que essa ideologia não é datada, não tem começo e nem fim, ela existe em toda história da humanidade, capturando e interpelando a todos.

É por isso que a ideologia não se configura como um falseamento de consciência, existindo uma verdade fora dela com a possibilidade de o sujeito não se vincular e não ser capturado ideologicamente. Althusser, com o conceito de Ideologia em geral, nos mostra a impossibilidade de se desvincular da captura ideológica, pois ela é estruturante do sujeito e da sociedade.

Assim, quando a Ideologia se vincula a um determinado momento da história, em determinado contexto, temos as ideologias particulares. Vale ressaltar que tais ideologias não são fechadas e nem feitas para determinadas classes sociais. Segundo Pêcheux (2014b, p. 130), “[...] é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se cada uma delas vivesse ‘previamente à luta de classes’ em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas [...]”. Isso significa que sujeitos de distintas classes podem ser capturados pela mesma ideologia, não portando um requisito prévio para tal assujeitamento.

Esse fato nos aponta para a contradição, para o real da história, pois, se a ideologia se refere às relações imaginárias que o sujeito estabelece com suas condições de existência, temos dentro de uma mesma ideologia sujeitos que possuem relações imaginárias diferentes, que atribuem sentidos diferentes aos acontecimentos. É nesse lugar que se estabelece a contradição e colocam-se em emergência vários tipos de ideologia, ou seja, várias filiações de sentido.

Ademais, é importante destacar que as ideologias não se referem e nem estão atreladas ao plano das ideias, como se fossem um *Zeitgeist*, como denominado por Pêcheux (2014b). Althusser as associa às práticas. É nesse sentido que os Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1984) expressam coercitivamente a ideologia dominante, ou seja, são nas práticas que as filiações são imputadas – vide a criação da Base Nacional Curricular Comum e sua proposta de formação de professores.

Portanto, a noção de ideologia para a AD, constituída a partir dos postulados de Althusser, pode ser considerada enquanto estrutura-funcionamento, de modo que todo e qualquer discurso, toda e qualquer produção de linguagem é afetada e estruturada ideologicamente, dissimulando a própria existência, produzindo a ilusão de obviedade, neutralidade e unilateralidade do sentido, “[...] produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’” (PÊCHEUX, 2014b, p. 139).

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

É nessa perspectiva que temos a ideologia e o inconsciente. Ambos trabalham nas tramas da linguagem sob o efeito de evidências, encerrando a impressão de transparência, objetividade e univocidade. Desse modo,

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

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

Vale ressaltar que é por meio desse trabalho entre ideologia e inconsciente que o sujeito é chamado a se identificar e se filiar a determinados sentidos. Dito de outro modo, na relação do sujeito com o tecido de acontecimentos discursivos, destaca-se a ele um único sentido, que se achata justamente pela identificação que é possibilitada pelas estruturas-funcionamento- inconsciente e ideologia. Com tal identificação-interpelação instaura-se o processo de naturalização de sentidos, fazendo o sujeito se colar ao Sujeito universal.

Nas palavras de Pêcheux (2014b, p. 146),

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamamos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

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

A partir disso, tais estruturas, por meio da própria dissimulação, ao produzir um tecido de evidências subjetivas (PÊCHEUX, 2014b), oferecem ao sujeito sua inscrição em determinadas formações ideológicas que comportam uma ou mais FDs “[...] interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma dada posição numa dada conjuntura [...]” (PÊCHEUX, 2017, p.73).

É por meio desse efeito de interpelação-identificação que as FDs disponibilizam determinadas regiões de sentido ao sujeito e apagam outras, entregando-lhe uma posição a ser ocupada diante de um acontecimento simbólico. É importante destacar que as FDs não são fechadas, puras e nem homogêneas, mas são caracterizadas pela contradição e pela fluidez de suas fronteiras, podendo levar o sujeito ao deslocamento de suas posições discursivas e à identificação com outros sentidos.

Devemos lembrar, por meio dos estudos de Tfouni (2019) a partir da leitura de Žižek (1996), que o conceito de formação discursiva se aproxima do conceito de significante-mestre, pois, assim como o S1, a FD é responsável pela constituição de sentidos (PÊCHEUX; FUCHS, 2014) e também pelas identificações.

Por isso, a formação discursiva deve ser tomada juntamente com o significante-mestre, como pudemos verificar nos recortes de SPA. Sua inserção em uma FD idealizada só se efetivou por meio da identificação com o significante-mestre entregue pelo Outro, disponibilizando sentidos e filiações possíveis.

Desse modo, pelo fato de o sujeito professor ser estruturado por significantes como “transformar” e “mudar”, abre-se a possibilidade de inserção na FD idealizada. É por meio dessa filiação de sentidos que ocorre a identificação de SPA com um ideal de educação, é nesse lugar que ele se constrói. Logo, sucedida a identificação ao significante, promove-se o assujeitamento ideológico e a naturalização do sentido de educar como único e exclusivamente voltado à transformação.

A partir disso, podemos perceber que as FDs comportam sentidos já construídos, mais conhecidos como interdiscurso, que correspondem, segundo Pêcheux (2014b, p. 154), à “matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’ com a formação discursiva que o assujeita”.

Consideramos então que, a partir da inscrição do sujeito em determinadas FD, são disponibilizados a ele outros ditos, uma memória sobre a discursividade na história. Nesse sentido, enquanto uma regionalização do interdiscurso, a FD

[...] permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, ‘falar diferentemente falando a mesma língua’. (BRANDÃO, 2012, p. 49)

Portanto, o assujeitamento se dá a partir das formações ideológicas que comportam formações discursivas, as quais abrigam pré-construídos, sentidos já formulados, que é o interdiscurso. Vale ressaltar que o interdiscurso se apresenta a nós pelo intradiscurso. Este se refere à base material, ao fio do dizer; é nesse lugar que podemos observar a aderência à forma-sujeito, uma vez que “[...] tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso [...]” (PÊCHEUX, 2014b, p. 154), assujeitando o sujeito aos esquecimentos 1 e 2 e efetivando sua identificação à determinada FD.

Dessa maneira, com o imbricamento e quase desaparecimento do interdiscurso no intradiscurso, temos dois efeitos: um deles marca o sujeito como sendo a origem do que diz, como se não fosse assujeitado ideologicamente; o outro provoca a ilusão de que todo e qualquer discurso traduz a materialidade do pensamento, como se o sujeito não fosse atravessado e constituído pelo inconsciente, dando efeito, então, de completude e controle dos sentidos. Ambos os processos são denominados por Pêcheux (2014b) de esquecimentos número 2 e 1, respectivamente.

O esquecimento número 2 é da ordem da paráfrase e se configura a partir da interiorização da forma-sujeito de determinado discurso, provocando a ilusão de que a FD é única e uniforme, assim como visto em SPA. Os sentidos disponíveis para ele foram aqueles atrelados à transformação e mudança. Por conseguinte, sua forma-sujeito expressa um professor que acredita no potencial transformador da educação e que busca mudar o contexto de muitas famílias.

É importante salientar que esse efeito ideológico de apagamento de outros sentidos e evidência de alguns também é marcado pelo efeito do esquecimento número 1. É por meio dele que se faz a manutenção da ilusão inaugural dos sentidos e do batimento entre

realidade-pensamento, pensamento-realidade, deixando a largo as formações imaginárias e, com isso, o inconsciente.

Conseguimos perceber o trabalho do esquecimento número 1 no seguinte recorte: “Ah porque *eu quero mudar muita coisa [risos]* e *eu acredito que né como eu disse várias vezes*” (SPA). Em “*eu quero mudar muita coisa*” e “*eu disse várias vezes*”, nota-se a marca linguística “eu” e a conjugação do verbo “querer” em primeira pessoa do singular. Esses recursos provocam o efeito de sentido de completude, de que a ideia, o discurso e os sentidos se inauguram no próprio sujeito, como se não houvesse o exterior a essa FD.

Assim, há no discurso a busca pela sustentação de um eu controlável, original e não cindido. Mesmo assim, o inconsciente se inscreve marcando a contradição do sujeito onipotente por meio do riso logo após o trecho: “*eu quero mudar muita coisa [risos]*”. Esse riso, marca do corpo, irrompe como o lapso da resistência do não-um do sujeito, denunciando que não há uma entidade supraconsciente, mas o seu Outro que lhe constitui, a outra voz sem nome que estrutura sua rede de significantes.

Dessa maneira,

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. (PÊCHEUX, 2014b, p. 159)

Isso quer dizer que a marca do Outro provoca o efeito de naturalização de sentidos por via da identificação a uma formação ideológica, fazendo com que o Sujeito faça o seu trabalho pela ilusão da tomada de posição, a qual

[...] não é, de modo algum, concebível como um ato originário do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como efeito na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da exterioridade do real ideológico-discursivo, na medida em que ela se volta sobre si mesma para se atravessar. (PÊCHEUX, 2014b, p. 160)

Diante de tal constituição, forjada na linguagem pelo discurso do Outro, que é o responsável por instaurar no sujeito sua cadeia de significantes e, por conseguinte, às FIs e FDs com as quais ele se identificará, é impossível não olharmos para o sujeito-falante como o espelho do Sujeito, que pode ser entendido também como o modelo de identidade, entregando ao sujeito seu ideal. É a partir de tal diálogo entre conceitos da psicanálise e conceitos da Análise de Discurso que nos é possível tocar na experiência constitutiva do sujeito e compreender seus modos de significação/objetivação.

Portanto, conseguimos compreender, por meio da experiência com a linguagem, entendida como processo estruturante e constitutivo, que os sentidos não são naturais, mas

determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo sócio-historicamente, as quais são tomadas a partir da identificação inconsciente com o pré-construído, de modo que o sentido só é preenchido e constituído em referência a essas posições, provocando o imbricamento do sujeito com o Sujeito universal.

2. (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRILHA DA PRÁXIS: DESEJO E DESLOCAMENTO

Neste capítulo discorreremos sobre o desenvolvimento profissional docente. Na primeira seção faremos uma leitura histórica dos sentidos positivistas para compreendermos sua cristalização na modernidade e, por conseguinte, a apropriação destes feita pelo neoliberalismo para provocar a dessimbolização do fazer pedagógico. A partir disso, será possível perceber que o contexto sócio-histórico neoliberal promove o enfraquecimento tanto profissional quanto pessoal dos docentes e que é urgente, portanto, uma nova forma de conceber o desenvolvimento profissional.

Por isso, a segunda seção busca uma nova conceituação em torno do conceito de desenvolvimento profissional de professores, apontando para o envolvimento desses sujeitos com o fazer pedagógico. Há muitas produções científicas que se debruçam sobre esse estudo, porém ainda são vinculadas a uma realidade cartesiana e a um sujeito pragmático, criando condições ideais para as manobras do neoliberalismo.

Nesse sentido, a partir das contribuições da Análise de Discurso pecheutiana e da psicanálise freudo-lacaniana, delinearíamos a experiência de desenvolvimento docente por meio do curso do desejo, possibilitando, assim, o deslocamento, a resignificação do trabalho pedagógico e a autoria do professor de modo que ele “[...] se veja e se entenda como um sujeito-profissional que pode ocupar o lugar de intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2020, p. 236).

Desse modo, verifica-se, neste capítulo, um novo olhar sobre o desenvolvimento profissional docente que se desvincula das produções cartesianas e instaura uma possibilidade de tangência, de deslocamento.

2.1 Desenvolvimento profissional docente na modernidade: a dominação pela dessimbolização

Ao fazer um recuo e buscar a historicidade de sentidos sobre o que é desenvolvimento profissional docente, encontramos alguns estudos alavancados nos anos 90 que o caracterizam como: percurso de carreira, *elevação do status* profissional (OLDROYD; HALL, 1991); constante exercício do professor em se *adaptar* para manter a aprendizagem dos alunos (HEIDEMANN, 1990); a capacidade de mobilizar recursos para *avançar* em seu trabalho; a superação de capacidades e *melhoria de destrezas* (FULLAN, 1990) e (SPARKS; LOUCKS-HORSLEY, 1990). Já nos anos 2000, assistimos ao avanço nos estudos, pois passaram a englobar a ideia de que a prática e as experiências de ensino-aprendizagem suscitariam algum tipo de “crescimento” profissional.

Nesse sentido, podemos perceber que a maioria das abordagens discursivizam o desenvolvimento profissional a partir de características comportamentais, progressivas e que seguem em constante evolução, apontando para o trabalho docente enquanto caminho estável e linear. Esse fato nos mostra que o trabalho docente é interpretado como um fazer controlado e dotado de perfeição, sem espaço para equívocos e contradições. Porém, assim como já elencado, é justamente o equívoco e a falha que abrem a possibilidade do novo, da inovação.

Junto a isso verifica-se que, ao se abordar o elemento legitimador da profissão docente, o conhecimento pedagógico, este não está vinculado ao seu processo de produção, compreensão e ressignificação, mas é tratado enquanto instrumento de aplicação, assumindo o caráter fragmentário e utilitário.

É o que podemos observar no seguinte recorte de SPC: “*o professor tem que ir preparado, ele tem que estudar o material pra ir pra sala de aula, então é fundamental eu ir pra minha sala de aula preparada, lógico que você não vai saber, mas você leu, você entendeu, você vai saber o passo a passo de como passar isso para as criança né, as orientações que nós temos que dar, é fundamental*”.

Verificamos acima que os conhecimentos requeridos do professor são técnicos, mecânicos e não crítico-reflexivos. Com isso, o estudar transforma-se em introjetar para aplicar, como se o sujeito fosse um autômato, passível de pré-programação, sentido que também é atribuído à aula: ela se torna espaço de aplicação e não de interpretação e compreensão.

Vale ressaltar que os sentidos encetados no dizer de SPC não são neutros; eles se atrelam a uma ideologia e a um imaginário de conhecimento e, sobretudo, de professor. Nesse

sentido, o valor do conhecimento é destituído para encaixar-se no rol do utilitarismo. Já o professor perde o caráter de coautor para assumir o imaginário de reproduzidor, que deve seguir as tarefas destinadas a ele: *“o professor tem que ir preparado, ele tem que estudar o material pra ir pra sala de aula, então é fundamental eu ir pra minha sala de aula preparada”*.

A preparação constitui-se dentro dessa formação discursiva como ensaio, um treinamento para que o resultado ocorra como o esperado, vide *“mas você leu, você entendeu, você vai saber o passo a passo de como passar isso para as criança né, as orientações que nós temos que dar, é fundamental”*.

Percebemos, então, que não é necessária a problematização da realidade na qual o professor está inserido para desenvolver práticas contextualizadas, basta que todos estejam apropriados do material para dar as orientações certas, reforçando o caráter generalizador e homogeneizador em detrimento da subjetividade docente.

A partir disso, ao considerar-se o desenvolvimento profissional na esteira da evolução linear e progressiva, que aponta para a regulação, para o controle e completude, comete-se o engodo de fixar uma identidade única ao sujeito professor, apagando a heterogeneidade que constitui tanto o coletivo quanto o individual e a possibilidade de constante ressignificação. Por conseguinte, ao atribuir uma identidade fixa e programável, a discussão em torno da constituição do sujeito é silenciada.

É importante observar que tanto os estudos sobre desenvolvimento profissional quanto o próprio discurso de SPC refletem sentidos que se cristalizaram ao longo da história, pois a ideia de um sujeito autômato, passível de homogeneização e padronização para o controle dos resultados não é nova; encontramos suas raízes no pensamento lógico e científico.

Por isso, faremos um breve percurso pela história, desde os princípios do pragmatismo, do método cartesiano e da noção de sujeito “controlável” até seus gotejamentos nos dias atuais, pois sabemos que “[...] os enunciados ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços, em nossa identidade histórica” (SERRANI, 1991 apud ASSOLINI, 2020, p. 96).

A partir do entendimento do processo de cristalização dos sentidos pragmáticos, poderemos compreender as reais problemáticas dessa abordagem nos dias de hoje e apontaremos, portanto, a necessidade de colocarmos o desenvolvimento profissional docente sobre outra epistemologia, outra ideologia e concepção.

Indubitavelmente, a cultura ocidental, desde a tenra formação, está vinculada ao fato de que é necessário pensar para controlar, ou então que é necessário saber para dominar, o que carrega a necessidade de ordem, classificação e agrupamento. Na Grécia antiga, por exemplo, principalmente em Atenas, podemos ver a forte presença de um imaginário sobre o homem sustentado a partir do *logos*, pois “[...] a mais alta e nobre atividade humana é a da Razão, a qual deve se desprender das emoções, das paixões e das atrações mundanas” (CHARLOT, 2013, p. 67)

Nesse caso, a ideologia dominante abriga sentidos que expressam a necessidade de disciplinar a mente por meio dos mais nobres conhecimentos a fim de se afastar do mundo das coisas terrenas e materiais, pois elas podem enfraquecer os indivíduos. A partir disso, nota-se que os sujeitos cultos estão nas camadas privilegiadas e abastadas, vivendo seus ócios para construir suas reflexões e organizar as realidades em que vivem.

Tal ideologia não se enfraquece ao longo da história. Pelo contrário: ela permanece em seu frondoso funcionamento, levando a humanidade a construir o que vem a ser o espírito científico, ou a ciência propriamente dita, na figura de Descartes. Junto a isso, a necessidade de elaboração de um novo método (científico) soa como forma de controlar a existência, os fenômenos e os acontecimentos.

Nesse percurso, podemos perceber, portanto, que mesmo antes do racionalismo, antes de Descartes, irrompe o embrião do que viria se constituir o completo fruto da construção de uma realidade logicamente estável (PÊCHEUX, 2015) e, por conseguinte, o sujeito da ciência. Assim sendo, a construção de uma epistemologia embasada em maniqueísmos, binarismos e completude do sujeito pensante e, por sua vez, científico, não nos é dada e natural, mas passa pelo processo de cristalização desse sentido.

Percorrendo a linha cronológica, esbarramos no astrônomo Kepler (a título de recorte) que, buscando construir a *verdade universal* em uma sociedade marcada pelo medievo, pela conduta religiosa, e que portanto se insere em condições de produção banhadas pelo discurso teocrático, sustenta sua argumentação colocando o entendimento divino e o entendimento humano no mesmo plano. Deus, então, toma o contorno do que é lógico e deve responder às exigências racionais, exigências essas que só são concebíveis visando à unidade do saber.

É nesse sentido que Kepler e Galileu apostam em um Deus geômetra, aquele que organiza uma realidade a partir das leis da geometria. Temos, com isso, a lógica organizando a sociedade e as verdades matemáticas sustentando a criação do universo. É nessa região de sentidos que se explica o não equívoco divino.

Abre-se, então, um novo imaginário para Deus: ele está em ponto de igualdade com o homem. Ou, ainda, abre-se um novo imaginário para o homem: ele está em ponto de igualdade com Deus. Isso carrega, para o pensamento galileano, a concepção de que Deus é quem deve melhor seguir às leis matemáticas para criar com harmonia, equilíbrio e elegância. A partir disso, temos um saber pragmático, dogmático e estável.

Por isso, sem buscar o enfraquecimento do divino, mas assim o fazendo, o saber acaba tornando-o enxuto, próximo, reduzindo sua onipotência a nada. Logo, fortalece-se a necessidade de organizar, classificar e teorizar a existência abrindo as portas para uma certa estrutura científica, que nasce no seio do discurso religioso e na busca por organizar a realidade criada por Deus, o que acaba tornando-o semelhante ao homem.

Desse modo, a exatidão das leis matemáticas e a verdade do saber unívoco sufoca a figura de Deus e a reduz, produzindo, assim, a unidade do ser. O homem torna-se a obra mais perfeita do Criador, equiparando-se a Ele. Dessa maneira, o saber desponta em uma suprema univocidade e, estando sob a lógica matemática, dispersa qualquer tipo de equivocidade, pois é único e universal. Destaca-se, com isso, a crença na completude do simbólico, dos fatos e do indivíduo.

Diante do exposto, percebe-se que Kepler e Galileu expressam as condições de produção de sua época. Ademais, eles expressam a história trazendo a síntese dos opostos, isto é, a busca da matemática para explicar o divino e sua criação, o que deixa evidente a fase de transição entre Idade Média e Renascimento, reforçando que o processo de captura ideológica e a constituição do sujeito estão sempre embasados em determinadas condições de produção sócio-históricas.

Desse modo, não temos como estancar o nascimento da ciência da religião. Houve a incorporação do Deus na construção de uma episteme a respeito do universo. Eis a realidade não logicamente estável intervindo na história, eis os opostos e contraditórios coexistindo.

É, então, no questionamento do discurso religioso/epistemológico, sustentado por Kepler e Galileu, que nasce uma questão: quem é Deus e quem é o homem? Nota-se que o pensar sobre o sujeito nasce justamente da reflexão de quem é Deus, o que somos diante d'Ele e como as verdades materiais se sustentam a partir disso. É nesse ponto de angústia que está Descartes, o “fundador” da ciência.

É ele quem se posiciona na volta epistemológica separando em planos diferentes o divino e o homem e colocando limites entre o que é compreender e pensar. Segundo suas palavras, compreender é abraçar com o pensamento, é abarcar a totalidade dos fatos, o que

nos é impossível quando o objeto do pensamento é Deus. Há, portanto, uma nova sustentação: a definição de Deus está na ordem do impossível.

Assim surge a ciência: “ela é o resultado de um corte discursivo que rompe com o que se chama de episteme *antiga* (para opor justamente ao moderno). Através desse corte passamos do *mundo fechado* ao *universo infinito*” [grifos do autor] (ELIA, 2010, p. 9).

É sobre esse terreno, diante de um atestado da nossa incompreensão do infinito, preservando a onipotência de Deus dos caprichos do homem, que Descartes propõe a cisão entre o divino e a epistemologia. Assim sendo, é ao definir Deus que ele define sujeito, uma vez que “é preciso mostrar-se particularmente vigilante e repelir uma tentativa de predicação do Deus que o faria deslizar para um estatuto de sujeito” (LE GAUFÉY, 2018, p. 29).

Por isso, Lacan (1988) afirma que o sujeito nasce junto com a ciência, pois é nesse posicionamento de repensar a relação entre a lógica – produzida por seres pensantes – e Deus – o ser infinito e onipotente – que se dá a abertura para olhar o sujeito. Pela primeira vez na história aparece um discurso *sobre* o ser, rompendo com a prática de apenas situá-lo na realidade material. Nas palavras de Elia (2010, p. 10),

Pela primeira vez não se tratava apenas de situar os seres, de pensá-los através de uma ontologia, de uma metafísica, mas de colocar em questão o próprio pensar sobre o ser, que se torna, assim, também pensável. O sujeito se desdobra, movimento pelo qual se coloca no ato de conhecer, é suposto a este ato, mas não mais como um mero correlato do objeto conhecido.

Apesar do avanço de Descartes em pensar sobre o sujeito enquanto figura imperfeita, este ainda é tomado pela ideia de controle dos equívocos. Por esse motivo, o teórico defende a ideia de que o homem deve se desenvolver cientificamente, pois este é o caminho para alcançar a verdade.

São nessas condições de produção que o *Cogito* entra como ideia central, pois sendo o homem dotado da capacidade de pensar, pode controlar seus erros a partir da dúvida hiperbólica, da segmentação dos processos e da testagem disciplinada; daí os cuidados com os métodos para assegurar a verdade.

A partir disso, o caminho científico proposto por Descartes se torna extremamente racional, direcional e metódico a fim de extrair um saber classificatório que possui grande força analítica, reforçando os critérios de exclusão e triagem. É importante salientar que o conhecimento com status de saber, para este teórico, expressa a construção genuína, pura e unidirecional.

Segundo Le Gauféy (2018), é por isso que a lógica cai do céu sobre nossa terra adâmica, fazendo Deus, por ser incognoscível, desaparecer para além do horizonte

conceitual. Fica uma questão: se Deus é o que não podemos abarcar e nem significar, seria Ele uma face do Real? Temos, novamente, pelo advento do divino infinito e incompreensível, a emergência da incompletude do sujeito, sendo essa uma questão que circunda a história do homem.

A partir do exposto, concluímos que a humanidade, em seu sentido ontológico, mostra-se constantemente à procura de contornos para seus “em branco”. Por isso, no curso da história percebemos a constante necessidade de abarcar aquilo que afeta mas não é simbolizado, ou seja, que está na existência, mas que não pode ser traduzido em significantes.

É nesse faltar que a ciência irrompe. Com seus processos positivistas, ela busca, por meio do simbólico e imaginário, dar conta do real, dessa existência que é oceânica, que abarca além do controlável, mas que é possível ser driblada pelo efeito sujeito científico. Em outras palavras, é justamente pelo lugar do simbólico, da linguagem, que é possível, ao menos, tangenciar o furo que constitui a existência.

Nesse sentido, o discurso científico é tomado pelo imaginário da totalidade do pensamento para expressar o Real, ratificando o efeito de evidência do sujeito e do objeto de conhecimento, fazendo emergir o sujeito científico, o qual se separa do objeto de estudo, já que ambos devem expressar a verdade universal por meio de uma in(ter)venção metódica.

Verifica-se, portanto, que a noção de sujeito centrado e indivisível coloca o saber em um sacro plano, apagando, desse modo, a história que lhe constitui e sustentando uma ideologia na qual todo conhecimento está antes do processo de interpretação, quando, na verdade, “[...] a História não abarca o conhecimento de um objeto, mas clama sentido, posto que não há História sem interpretação de sujeitos e para sujeitos” (PEREIRA, 2011, p. 82).

Contrariamente a tal concepção, vimos que o movimento que marca nossa história é dado pela busca do controle das coisas a saber (PÊCHEUX, 2014b), o que, indiscutivelmente, cria formas de existência e significação para o que vem a ser o objeto científico, o conhecimento científico e sobre o cientista. Isso nos mostra que, ideologicamente, tais concepções se sustentam a partir de uma organização do simbólico e do imaginário.

Por isso não podemos considerar o advento da ciência como algo da ordem natural, mas sim enquanto efeito de produção histórica, simbólica e social, como efeito ideológico que marca os esquecimentos que se dão a partir do regime de evidências. Segundo Pereira (2011),

O processo de conhecimento não tem um formato único e universal, mas toma formas históricas diversas, nomeadas de acordo com determinantes históricos e ideológicos, afetados por operadores significantes de uma determinada posição discursiva. (p. 82)

Desse modo, a ciência nasce para dar conta das coisas a saber, o que goteja pelo percurso da história, preservando na memória seus sentidos cristalizados e sustentando a sacralização de uma ciência única. A partir disso, podemos dizer que Descartes, ao fazer emergir o constructo da ciência, nos propõe a consideração de um ser uno e controlador sobre um objeto de conhecimento neutro e estável, a ser dissecado por métodos e procedimentos que voltam à padronização, assim como já mencionado.

Indubitavelmente, houve grande contribuição e, inclusive, transformação da sociedade quando a ciência se constituiu em seu modo cartesiano de ser. Contudo, como nos ensina o materialismo histórico, tudo nasce com seu oposto e com sua contradição. Assim sendo, é necessário que olhemos a parte contraditória que nos fará superar esse modo universal e impessoal de produzir conhecimento e apontar para o desenvolvimento profissional docente enquanto trajeto voltado à ressignificação da profissionalidade e não à mecanização do trabalho, como já visto em SPC.

Em outras palavras, já pudemos abordar os passos, métodos e requisitos para se fazer ciência segundo o modo positivista, e é indiscutível o grande avanço pelo qual a humanidade passou. Porém, ela também trouxe formas de tratar o saber e o sujeito que enclausuram a potencialidade de transformação da realidade no curso da simbolização, uma vez que

Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade. As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da homogeneidade. (ORLANDI, 2011, p. 20)

Isto é, segmentar e compartimentalizar o objeto de conhecimento trouxe a problemática de não o pensar segundo suas redes constitutivas, suas conexões e até contradições. Fazer a enorme especificação é dar abertura para o estancamento do conhecimento, pois só o observa de maneira focalizada, não permitindo que as problemáticas e contradições entrem em cena.

Segundo os estudos de Morin (2002), isso é um problema, pois, ao se encaixotar os conhecimentos e rotulá-los para criar um sentido de generalização, faz-se com que a realidade, os acontecimentos e os fenômenos não sejam compreendidos em seu vigor. Inclusive, isso traz concepções equivocadas e errôneas, construindo saberes frágeis, sustentados apenas pelo seu caráter de utilidade, pelo discurso da ciência que lhe recobre e pelo uso da metalinguagem. O conhecimento desponta, portanto, enquanto informação sob forma de receituário.

Diante do percurso histórico que fizemos até agora, verificamos que a noção de conhecimento ou epistemologia recai indiscutivelmente sobre a noção de sujeito. Se temos

um conhecimento uno e sacralizado, temos um sujeito imperfeito que deve buscar o controle de sua errância a partir de uma relação pragmática com o saber.

Ao trazer tais reflexões para o desenvolvimento profissional docente, conseguimos perceber duas contribuições. Primeiramente, devemos nos lembrar de que toda construção de epistemologia está antes envolvida na história e na linguagem, sendo a ressignificação do conhecimento condição de existência para o sujeito, pois possibilita, por meio do simbólico e imaginário, fazer contornos no Real.

Em segundo lugar, se a noção de conhecimento epistemológico afeta a noção de sujeito, no campo do desenvolvimento profissional docente isso é refletido na relação entre professor e conhecimento, assim como vimos no recorte de SPC.

Ampliando as discussões desse recorte, percebemos que, no contexto sócio-histórico marcado pela ideologia neoliberal, a noção de conhecimento genérico sobre uma realidade homogeneizada e a concepção de indivíduo desprovido de singularidade na significação são tomados a cabo e entregues a serviço da manutenção dos privilégios, da desigualdade, da competição e da exploração, tudo sob a rubrica da cientificidade, sustentada, segundo Orlandi (2011), pela metalinguagem e pela apropriação da imagem do cientista por sujeitos que ocupam uma posição de poder, que nos nosso caso, é ocupado pelo material didático: *“tem que estudar o material pra ir pra sala de aula [...] mas você leu, você entendeu, você vai saber o passo a passo de como passar isso para as criança”*.

Como consequência, os conhecimentos são tomados por sua instrumentalidade e utilidade, afastando-se da função social que lhes cabe. Isso ocorre pelo apagamento da historicidade dos conteúdos e, por conseguinte, da ideologia que movimenta o curso dos fatos. Nesse sentido, o conhecimento pode ser facilmente trocado pelo significante “informação”. Autores como Pimenta (2002) e Charlot (2013) expõem essa problemática, uma vez que conhecer pressupõe uma atividade sobre o objeto de conhecimento, isto é, uma ação que volta à transformação; já “informação” designa “consumo”.

Portanto, assistimos à apropriação pseudocientífica que o neoliberalismo faz do discurso científico, tornando-o álibi para o controle comportamental: *“mas você leu, você entendeu, você vai saber o passo a passo de como passar isso para as criança né, as orientações que nós temos que dar, é fundamental”*.

Verifica-se que, por meio da reverberação da forma-sujeito indivisível e descolada do processo de significação simbólica, efetiva-se o controle do comportamento do professor realizando manobras em seu trabalho. Isso é justificado por meio do argumento de que é só

assim que o objeto de conhecimento pode ser tomado em sua integridade para expressar a verdade.

Assim, percebemos que a estruturação da sociedade, no enredo de uma narrativa neoliberal, usa de maneira perversa os constructos da ciência positivista para justificar o esvaziamento de uma concepção humana de construção de saber, isto é, utiliza do discurso científico para aprofundar suas ações desumanizadoras.

Nessa questão podemos retomar Pêcheux (1994), que nos faz lembrar que esse é um acontecimento histórico não natural. Em *Ler o Arquivo hoje*, o autor evidencia o processo de união da ciência enquanto evidência a uma forma histórica de coerção, como foi o caso do tratamento do arquivo por meio da cópia e reprodução sob a rubrica da objetividade, limpeza e seriedade, instaurando o “apagamento do sujeito leitor atrás da instituição que o emprega” (PÊCHEUX, 1994, p. 4), que, segundo o autor, pode ser o Estado, a Igreja ou uma empresa.

Eis que vemos em curso a Base Nacional Curricular Comum, a qual busca sustentar uma formação integral do sujeito, sua emancipação e liberdade, mas que quando é analisada evidencia-se sua base de construção econômica, sustentando a individualidade, a culpabilização, o controle e a homogeneização. Então, logo percebemos seu interesse em criar, na verdade, cidadãos mais eficientes, mais produtivos e mais funcionais ao Estado burocrático moderno (GNERRE, 1991).

Além disso, não podemos nos esquecer que essa tomada do currículo não é feita sem se alinhar com a formação de professores, que se torna embebida pela imposição à reprodução de um suposto conhecimento, costurando, portanto, todos os processos em direção a um produto, no mínimo, reificador.

Por isso, o contexto sócio-histórico sustentado pela ideologia neoliberal, que tem o capital e a mercadoria enquanto princípios e fins das (rel)ações, encontra, perversamente, na noção cartesiana de sujeito e, por conseguinte, de profissão docente, o manejo da desfiguração do sujeito professor, trazendo o novo estatuto de objeto aos homens (DUFOUR, 2005).

De acordo com Dufour (2005, p. 10), “a grande novidade [do neoliberalismo] é a redução dos espíritos. Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, consolidasse por um déficit da razão pura [...]”, silenciando, assim, a noção de sujeito, o que, conseqüentemente, cria campo fértil para o apagamento das singularidades com vistas à homogeneização e massificação.

Percebemos, então, que estamos sob o risco “[...] de um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica” (PÊCHEUX, 1994, p. 7), pois, “[...] ‘quando se quer liquidar os povos’, escreve Milan Kundera, se começa a lhes roubar a memória” (*Ibidem*). Pêcheux, nesse excerto, descreve e analisa de maneira muito precisa a potencialidade do não deslocamento de sentidos no processo de liquidação simbólica dos povos, isso a partir do apagamento de sua memória, do apagamento da historicidade e da rede de sentidos que os constituem.¹²

No mesmo caminho, Dufour (2005) argumenta que “o triunfo do neoliberalismo traz consigo uma alteração no simbólico¹³” (p. 14). Isso quer dizer que o neoliberalismo se apropria desse processo “da liquidação dos povos” por meio do apagamento da memória, do apagamento daquilo que nos antecede, da rede de significantes que nos marca simbolicamente, aprofundando a cristalização e impossibilitando o deslocamento.

Há, portanto, no contexto sócio-histórico e ideológico neoliberal uma inversão e alteração no simbólico. Isso ocorre pois o apagamento do que nos antecede, o silenciamento da memória, advém da inexistência (provocada pelo neoliberalismo) do terceiro elemento¹⁴, aquele que insere a Lei, o corte, e assinala, assim, a incompletude. Em sua falta, não há espaço para o sujeito se constituir, pois este se vincula ao estatuto de objeto. Por conta disso, a possibilidade do deslocamento e do devir é esquecida.

Assim, com a perda do terceiro elemento na triangulação desalienante, perde-se também aquilo que nos caracteriza enquanto sujeito: a falta e o desejo e, por conseguinte, a necessidade de se deslocar infinitamente na trama do simbólico. Com isso, as relações em redes são travadas a partir de uma conexão horizontal ramificada, que tem seu curso sempre para frente, fortalecendo e administrando a relação dual e binária (DUFOUR, 2005).

Desse modo, não haveria espaço para a falta e tudo transbordaria de sentidos. Os lugares do por vir já estariam tomados e preenchidos, restando ao sujeito a angústia e seu não deslocamento. Nesse sentido, podemos perceber que a alteração simbólica provocada pelo

¹² “Com efeito, a troca humana está inserida num conjunto de regras cujo princípio não é real, reenvia a “valores” postulados. Esses valores se originam numa cultura (depositária de princípios morais, de cânones estéticos, de modelos de verdade) que como tal, podem diferir, inclusive se opor a outros valores. Ora, o “novo espírito do capitalismo” persegue um ideal de fluidez, de transparência, de circulação e de renovação que não pode se conciliar com o peso histórico desses valores culturais” (DUFOUR, 2005, p. 200).

¹³ A dessimbolização não implica o fim do registro simbólico. Contudo, o neoliberalismo parece levar tão longe quanto possível a declinação do simbólico (dessimbolização), tanto para efeitos de aceleração das trocas mercadológicas quanto para achatar a subjetividade. Segundo Dufour, “os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria” (2005, p. 11).

¹⁴ Aquele que rompe com a relação unidirecional e de alienação do sujeito com o outro, provocando o regime de triangulação em sua constituição subjetiva, impossibilitando, assim, a completude do sujeito no simbólico e assinalando a perda de gozo.

neoliberalismo coloca em xeque a emergência do sujeito quando lhe assegura que nada pode lhe faltar, nem os sentidos, nem o “vazio”, pois sem o terceiro elemento não se ratifica a incompletude e nem a necessidade de se alocar na cadeia de significantes para se constituir.

Portanto, de acordo com Dufour (2005), nessa rede-rizoma não há preocupação com a origem e nem com o fim, nem se olha para aquilo que nos antecede, e nem para onde estamos indo. Em suas palavras,

[...] ora, um sujeito privado das questões impossíveis da origem e do fim é um sujeito amputado da abertura para o ser, ou seja, um sujeito impedido de ser plenamente sujeito. A rede constitui, pois, uma espécie de grau zero da sociedade, já que foraclui toda relação com o ser. (DUFOUR, 2005, p. 87).

A partir disso,

O valor simbólico é assim desmantelado, em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de tal forma que nada mais, nenhuma outra consideração (moral, tradicional, transcendente, transcendental) possa entrar sua livre circulação (DUFOUR, 2005, p. 13).

Em tal alteração no simbólico, o sujeito crítico é substituído pela valia de objeto. Consequentemente, a profissão docente deixa de ser uma experiência do simbólico, colocando o professor em condições de identificações flutuantes e nas sendas do valor mercadológico da existência.

Portanto, significantes como “eficácia”, “excelência”, “eficiência”, “habilidade” e “evolução” funcionam como princípios de uma nova organização da docência, descaracterizando-a enquanto experiência para enquadrá-la no rol de treinamento. Junto a isso, soma-se a ideia de que quanto mais cursos, formações e aprimoramentos o professor tiver, mais qualificado ele está, tornando a precariedade algo estrutural na existência humana.

Tal filiação e problemática são ressaltadas nos discursos nos quais as atuais organizações multilaterais, como a OCDE¹⁵, encontram suas argumentações, propondo o desenvolvimento profissional como progressiva evolução na eficácia da aprendizagem do professor para torná-lo excelente, isto é, completo, como intitulado o famoso documento de formação de professores publicado em 2006: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006).

A partir disso, o desenvolvimento profissional é definido pelo Banco Mundial, no trabalho denominado *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, como “[...] treinamento eficaz para correção dos pontos fracos” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 34).

¹⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

É importante ressaltar que a nomeação do documento, além de designar um título enquanto estrutura, marca o acontecimento discursivo pela presentificação dos efeitos de sentidos que circundam o objeto do discurso, ou seja, a partir da atribuição do nome é possível delinear a discursivização em torno do desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, a filiação ideológica do documento.

Assim sendo, conseguimos fisgar alguns indícios (GINZBURG, 1989) na atribuição de sentido sobre o que se almeja para o professor, bem como qual imaginário está sobre ele no que se refere ao seu desenvolvimento profissional. Isso é marcado pelo significante “excelente”, que é tomado para definir o bom sujeito (PÊCHEUX, 2014b), o bom professor, que é aquele que provocará o achatamento dos sentidos por se identificar ao Sujeito e, por conseguinte, realizará a manutenção dos sentidos cristalizados.

Dessa maneira, temos a discursivização a respeito de quem deve ser o professor. Ele será produto, resultará em um indivíduo excelente, isto é, seu ideal é ser excelente. Mas o que seria excelente? Ao longo do processo de nomeação e de significação, conseguimos delinear o que esse significante designa. Professor excelente é aquele capaz de melhorar a aprendizagem dos estudantes, aquele cuja experiência de docência está atrelada a certa (in)capacidade, provocando o efeito de sentido de habilidade, isto é, a profissão define-se a partir do fazer, ratificando uma característica técnica.

Vemos esse fato no trecho da entrevista de SPB, na qual ressalta-se “[...]o auxílio do professor reduzido a um mero facilitador ou colaborador de tal aprendizagem essencialmente individual” (BATISTA, 2022, p. 6-7): *“Eu procuro sempre complementar com atividades complementares, mas em cima daquelas dificuldades que eu tô vendo que eles têm, entendeu? Então pra tirar a defasagem das crianças, então você colocava né as atividades alternativas pra tentar tirar a defasagem do entendimento deles”*.

Nota-se que o fazer está, antes de tudo, voltado a melhorar a aprendizagem dos estudantes a partir da aplicação de uma atividade; é ela quem fará o estudante aprender. Com isso, temos um professor que é tido como meio, como trampolim; o aluno é colocado no centro do processo e o docente é secundarizado na cena. Ele deve apenas ter a habilidade para melhorar algo do estudante, sendo a sua subjetividade, sua relação constitutiva com o conhecimento, apagada.

É importante observar que, em consonância com a filiação a sentidos tecnocráticos, enclausurantes e reificadores da docência, o nome do documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, a partir do

significante “como”, já designa um caminho, uma via antes trilhada, já programada para que o resultado almejado seja alcançado, respeitando os princípios de padronização. Desse modo, ressalta-se a impessoalidade, a dessimbolização, ao resumir a experiência do desenvolvimento profissional docente a partir da crença na metodologia e na técnica, provocando o efeito de sentido de cartilha, de manual.

Nesse sentido, vale recorrer a Lacan (2003a) quando ele faz referências ao trilhamento. Esse movimento é, antes de tudo, feito pelo próprio sujeito e se caracteriza na condição de ser um caminho jamais trilhado e que só se percorre, e só pode

[...] avançar na descontinuidade, ter seus momentos fecundos e seus tempos de estase, de assimilação, [é] uma noção de conota a continuidade de um esforço que constitui um todo orientado, criando sulcos no campo em questão. (SOLLER, 2020, p. 18)

Portanto, o caminho trilhado pelo sujeito pode ser experienciado apenas por ele, elaborado por ele. Com isso, o sujeito professor só vivencia seu desenvolvimento profissional quando este é experienciado constitutivamente por meio de rasgos e tessituras.

Entretanto, de modo muito contrário e vazio, o documento edifica um sujeito acrítico, incapaz, aquele cujo traço é sempre do insuficiente, que precisa constantemente da intervenção do mercado para lhe dizer e lhe fornecer o objeto (sentido objetificado) que carece. Assim, “[...] a precariedade é sempre exposta à venda no Mercado” (DUFOUR, 2005, p. 90). É a partir desse discurso da carência, do insuficiente, que o mercado cria pacotes de soluções e os vende ao mundo todo. Junto a isso, vendem-se também os kits identidades (DUFOUR, 2005), colocando o professor na mira de cada um deles.

A partir desse discurso precarizante, de traço insuficiente do neoliberalismo, exerce-se o novo tipo de dominação no qual o novo capitalismo se insere. Não se domina mais pela coerção das instituições, muito pelo contrário: a desinstitucionalização, a crença na “mão invisível”, traz para o sistema sujeitos dóceis, frágeis e com suas precariedades escancaradas, constituindo condições de produção excelentes para que a máquina continue a funcionar e as mercadorias continuem a circular.

Ora, é justamente a crença na habilidade técnica e a redução das cabeças que provocam nos sujeitos a aniquilação de suas subjetividades e, por conseguinte, de seus desejos. Tais sujeitos não estão mais às voltas com sua falta e deslocamento, mas atrelados ao gozo da reprodução de técnicas.

Podemos perceber essa dessimbolização no relato de SPC, o qual busca orientações vindas de fora para serem reproduzidas em sala de aula: *“Aí o que que nós fazemos pela orientação que temos da coordenadora: pra gente dá sempre uma... que é que se diz?*

Orientar, perguntar o que que eles entenderam, é...fazer uma recapitulação, sabe? Do aprender sempre do...pela...com a... aula do centro de mídia né. [...] E eles vão assistindo, aí a gente tira dúvidas, vê né, e eles vão anotando”.

Desse modo, afasta-se o desenvolvimento profissional docente da experiência de ressignificação da prática, a qual, diga-se de passagem, se resume-se à capacidade de transpor sentidos vindos pelo outro. As significações e filiações de SPC deixam evidente a reificação pela qual passa a profissão docente, na qual o valor simbólico é trocado e desmantelado em favor de um valor de troca, mercadológico, carregando ao trabalho a necessidade da paráfrase e do achatamento da subjetividade.

Com isso, ao vivermos resquícios de um positivismo somados ao contexto neoliberal, as características individualizantes, fragmentárias e técnicas se aprofundam. Ou seja, se já sofremos com o gotejamento de uma ciência pragmática, controladora e impessoal, agora na sociedade neoliberal essa questão se aprofunda, uma vez que a busca pelo paradigma, pela decomposição das partes, pelo discurso límpido e neutro, pelo teste de resultados e escalonamento toma centralidade nos processos, resultando na homogeneização, na fragmentação, na padronização e no controle como forma de garantir sempre o mesmo resultado.

Sendo assim, a elaboração do professor em torno de sua prática atrofia-se e se transforma em treinamento, uma vez que é tomada por meio do viés de ampliação e aperfeiçoamento de competências e habilidades. Conseqüentemente, o processo formativo de desenvolvimento atrela-se a

[...] um viés comportamental que compreende o treino, a prescrição, a aplicação e as técnicas de ensino e aprendizagem. Por meio do treinamento, os professores, aperfeiçoados tecnicamente para a gestão da sala de aula, instrumentalizariam os estudantes [...]. Com o domínio das habilidades, técnicas e competências, produziriam mais e melhor em qualquer situação. Professores motivados e com habilidades: a lógica do banco. (MORETO, 2020, p. 11)

Portanto, o desenvolvimento profissional é tomado pela concepção de controle, da mecanização do processo com um fim definido, ou seja, ele tem como produto a correção dos pontos fracos dos professores a partir do aperfeiçoamento de competências e habilidades, encarando os conhecimentos pelo viés utilitarista e fragmentário até atingir a completude pela “homogeneização da atuação dos professores, com o objetivo da aprendizagem na escola” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 12).

É importante nos atentarmos, por meio da análise feita do discurso do documento, que a aprendizagem tida como treinamento assume a característica transmissional, sendo o

conhecimento acabado, restando-lhe fixá-lo. Isso provoca o que Debry, Leclercq, & Boxus (1998), citados por Almeida e Pimenta (2014), denominam de *fastfoodização* do saber, pois cabe ao sujeito professor tornar-se um “trabalhador que tenha um conjunto de habilidades e competências que o torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade, no mundo do trabalho” (MORETO, 2020).

Em consonância com essa reflexão, Orlandi (2011) sustenta, a partir do esquema de comunicação pensado pelo linguista russo Roman Jakobson, uma importante contribuição a respeito do ato de ensinar e aprender, desnaturalizando a fragmentação, homogeneização e reprodução do saber.

Segundo os estudos da autora, o ato de transmissão e inculcação só é perpetuado pois há a imagem de um professor facilitador/transmissor, que “ensina”, ou melhor, que inculca a imagem do referente (conteúdo) sob as formas de metalinguagem e do discurso do poder científico para o aluno, que é tomado pela imagem da tábula rasa, que introjeta o que lhe é entregue.

Dessa maneira, sob a forma de informação e hipertexto, o potencial transformador do conhecimento se perde, abrindo condições para que a escola seja encorajada e sustentada sob a óptica neoliberal. Consequentemente, a relação dos sujeitos alunos e professores com o conhecimento torna-se cristalizada, autorizando apenas a reprodução.

Em face disso, entendemos então que tal aspiração psicologizada e tecnocientificista apresenta como uma de suas mais perniciosas consequências a degradação daquilo que o mestre possui de mais fecundo para transmitir ao aluno em sala de aula: o testemunho de uma viva relação subjetiva com os conhecimentos que veicula. (BATISTA, 2022, p. 20)

Então, com o gotejamento de ideias positivistas, as quais se embasam na neutralidade do conhecimento e na sua generalização, muitos saberes têm a historicidade apagada e tornam-se neutros, impessoais e homogeneizados, descaracterizando sua função social, pois assumem o caráter informativo. Isso carrega para a simbolização a sua descaracterização enquanto tal, pois silencia no sujeito aquilo que lhe faz sujeito, que é simbolizar, produzir linguagem.

Dessa maneira, não é mais possível sustentar um modo homogeneizador, generalizante, altamente controlável e coercitivo de se relacionar com o conhecimento. Se na emergência da ciência esse modo era amplamente construtivo do ponto de vista de simbolizar e estruturar saberes inomináveis, isto é, de possibilitar que o simbólico e o imaginário entre em curso na lida com o Real, hoje esse modo de olhar para a realidade já não se sustenta

mais. O contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos reclama uma nova forma de olhar para os fenômenos, para a sociedade e para os acontecimentos em busca de uma transformação, já que o neoliberalismo não para de transformar a atividade docente em um fazer mecânico, programático.

Observemos outro trecho da entrevista de SPC quando vai falar sobre a organização de seu planejamento: “*tem a apostila né do Aprender Sempre, nós estamos com o currículo ação do Ler e Escrever, nós estamos com o Currículo em ação do EMAI. Em cima disso também tem, tem uma apostilinha da Sociedade e Natureza né que você trabalha, que engloba as três matérias né, ciências, história e geografia*”.

Nesse recorte aparecem vários significantes e sentidos que nos permitem enxergar a influência neoliberal na dessimbolização do fazer pedagógico. Começamos pela maneira com que o sujeito aborda seu planejamento, o fazendo a partir da região de sentidos na qual a organização do trabalho se dá pelo material didático, enquadrando sua prática em recursos materiais que, inclusive, vêm de fora.

Além disso, os conhecimentos também são categorizados e significados a partir do nome dos livros (*Ler e Escrever* e *EMAI*). Por meio dessa nomeação e classificação categorizam-se saberes e suas funções sociais são destituídas, uma vez que a aula não é pensada em uma articulação de conhecimentos e conteúdos, mas sim pelo “*tetris*” dos livros didáticos. Nesse sentido, a língua portuguesa se transforma em *Ler e Escrever* e a matemática em *EMAI*; já os conteúdos das humanidades, chamados de disciplinas, são todos condensados em um só material, transformando ciências, história e geografia em *Sociedade e Natureza*.

O uso do termo “disciplina” e dos nomes dos livros no lugar dos conteúdos não se deu por um acaso e nem de maneira aleatória. Isso está atrelado à posição que o sujeito assume dentro de um contexto sócio-histórico. Isto é, imerso em condições de produção nas quais o professor deve executar as atividades propostas, SPC acaba sendo capturado pelo sentido tecnocrático de aula, planejamento e conhecimento.

Ao final do recorte temos outro deslizamento quando ele define os livros como “apostilinhas”. O termo “apostila” é muito utilizado em escolas privadas, assinalando com isso o sentido mercadológico que os livros e, por conseguinte, os conhecimentos adquirem.

Nos termos discursivos, essa troca de termos, esse efeito metafórico de transferência, não provoca a simples substituição de uma forma material por outra, mas principalmente o deslize de sentidos, pois

[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa

superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. (ORLANDI, 2015, p. 42)

Em vista disso, podemos concluir que o sujeito, ao se referir aos conteúdos utilizando o nome do livro, se insere na região de sentidos na qual reconhece a hegemonia do material e sua autoridade, vinculando-se a uma formação ideológica que compreende o ato de formar-se enquanto técnico e metodológico, próprio do neoliberalismo, no qual o sujeito se constitui enquanto parte de um sistema que deve funcionar a todo custo.

Observa-se que

[...] é justamente por meio da reprodução de técnicas objetivas e pretensamente universais de ensinar, as quais são prescritas por tecnocratas e especialistas, que se pretende que o professor exclua de sua transmissão o desejo, isto é, sua implicação subjetiva com a docência, com a cultura escolar e até mesmo com a esfera pública. (BATISTA, 2019, p. 10)

Diante disso, se permanecermos no rol da impessoalidade, da exclusão da simbolização, da separação dos saberes em infinitas caixas e do extremo controle, voltando a uma construção homogeneizada do saber, caberá ao sujeito uma relação com o objeto de conhecimento qualificadamente impessoal, fragmentada e superficial, apontando para o ato de ensinar como inculcar e o ato de aprender como engolir. Por outro lado,

[...] se a escola e os professores conseguirem compreender que podem se deslocar e se abrir para outras formações discursivas, daríamos um passo importante, rumo ao avanço e a melhoria da escola e do ensino. (ASSOLINI, 2020, p. 24)

Por isso, como forma de resistir e lutar contra os imperativos mercadológicos que tomam a educação e enfraquecem a profissão docente enquanto trabalho que produz conhecimento, buscamos, nesta pesquisa, a partir das contribuições da psicanálise e da Análise de Discurso francesa, superar esse conceito de desenvolvimento profissional comportamental, tido como progressão linear, estável, pragmático, impessoal, a-histórico, voltado à homogeneização e calcado em um ideal positivista de completude do desenvolvimento do sujeito.

2.2 (Des)envolvimento profissional docente na via da constituição subjetiva

Com efeito, o debate em torno do que pode ou deve ser o desenvolvimento profissional docente tem tomado contornos muito distintos e até muitas vezes opostos. Como vimos na seção anterior, apesar da imensa quantidade de estudos e contribuições na área, ainda se verificam sentidos positivistas que procuram conduzir o desenvolvimento profissional a partir de uma noção desenvolvimentista, ou seja, sem considerar a constituição

do sujeito professor. Assim, são escassas as produções que consideram o desenvolvimento profissional enquanto experiência do sujeito na docência.

Em oposição, neste trabalho, para definirmos o que é o desenvolvimento profissional de professores, faremos uma tessitura dos possíveis diálogos entre AD, psicanálise e educação. Para tanto, utilizaremos conceitos como *intérprete-historicizado*, *sentido*, *paráfrase* e *polissemia*, bem como o conceito de linguagem e sujeito, sem deixar de lado os estudos sobre profissionalidade e formação. Por isso, partimos da noção constitutiva do sujeito da linguagem, que tem na significação sua possibilidade de ressignificação.

Diante disso, aborda-se neste trabalho o desenvolvimento profissional docente a partir da noção constitutiva, e não da desenvolvimentista (LAJONQUIÈRE, 1993), apesar da utilização do significante “desenvolvimento”. Portanto, nos afastaremos de uma concepção linear, progressiva, em etapas pré-determinadas e fixas que atinge resultados homogêneos. A abordagem aqui desenvolvida será costurada a partir das ciências da educação em seus possíveis diálogos com as contribuições da psicanálise e da Análise de Discurso pecheutiana.

Dedicaremos-nos a partir de agora à costura entre os campos teóricos para tentarmos delinear o que se espera do desenvolvimento profissional de professores, de modo que se reconstitua o valor simbólico da profissão e a emergência constitutiva do sujeito por meio da linguagem. A partir disso, tatearemos possíveis contornos e furos para atingirmos a experiência, de fato, do desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Roldão (1998, 2007, 2010, 2017), Marcelo (2009) e Imbernón (2009), o desenvolvimento profissional docente não pode ser tomado enquanto um conceito sozinho e avulso, pelo contrário: tomá-lo como objeto requer, necessariamente, a observação, a interpretação e o diálogo com a noção de formação e profissionalidade. Nesse sentido, o desenvolvimento de professores é sustentado pelos eixos da profissionalidade e formação, tanto inicial quanto continuada. Por isso, ele não pode ser considerado um produto, mas sim processo infinito.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional docente é definido por um *continuum* (Marcelo, 2009) (Almeida; Pimenta, 2014) (Roldão, 2017). Isso significa que encontramos seu início na formação inicial de professores, onde são apresentados elementos necessários à construção do conhecimento pedagógico, e sua permanência na formação continuada, onde tais conhecimentos são aprofundados e ressignificados, resultando na epistemologia da prática (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), (PIMENTA, 2002).

É importante observar que isso se trata de uma experiência contínua, que se move pela relação (plurívoca e polissêmica) do sujeito com o conhecimento, e só existe sob tal condição, uma vez que, sendo o professor um profissional em desenvolvimento, “[...] a reflexão/teorização da ação têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber” (ROLDÃO, 2017, p. 197).

Logo, trata-se de uma experiência calcada no imaginário de um professor que interpreta ativamente ao implicar-se na prática (ASSOLINI, 2018, 2020) (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), constituindo, assim, uma epistemologia. Ou seja, trata-se de um sujeito intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2018, 2020), aquele que rompe com sentidos instituídos e formula outros sentidos, pois “[...] o professor não é executor, mas sim, um intelectual capaz de tornar sua prática objeto de investigações, estudando-a e problematizando-a [...]” (PIMENTA, 2002, p. 17), o que aponta para um processo que nega o transmitivismo, no qual ele aplica e reproduz algum tipo de conhecimento de maneira instrumental e utilitária.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente, estruturado pelos eixos da formação e profissionalização, traduz uma experiência que, segundo (BONDÍA, 2002), é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, então, aberto à sua própria transformação” (p. 26).

Por essa razão, para que se efetive enquanto experiência e transformação, o professor deve estar inserido em um processo sustentado na ressignificação do conhecimento, pois “[...] o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem” (CHARLOT, 2005, p. 13).

A partir disso, torna-se possível ao professor formular sua epistemologia da prática, como já explicitado, que começa na formação inicial e se estreita na formação continuada, sendo um processo apoiado sempre em rigorosa interpretação, reflexão e ressignificação sobre a prática mediada pela teoria, segundo Almeida e Pimenta (2014).

Tais experiências formativas consolidam o que Cunha (2018) e Roldão (2017) chamam de profissionalidade, designada pela capacidade crítica e reflexiva que afasta o professor de um trabalho mecanizado, técnico e o coloca na condição de sua profissionalização (ROLDÃO, 1998, 2010, 2017).

Assim sendo, o processo de reflexão, embasado e produzido pela/na prática, possibilita a elaboração de como o “[...]sujeito apreende o seu mundo, e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Em outras palavras, a reflexão

e interpretação da prática transformam o sujeito professor e o levam a assumir a profissionalidade na ressignificação dos sentidos que sustentam sua atuação profissional.

Por isso, considerar o desenvolvimento profissional movido pela necessidade em constituir uma epistemologia da prática a partir da reflexão incide diretamente no imaginário docente, colocando o sujeito professor de volta ao elemento legitimador de sua profissão, o conhecimento, levando-o, então, a estabelecer sua profissionalidade.

Percebe-se, nessa construção teórica, que o desenvolvimento profissional tem como motor a ressignificação constante dos conhecimentos por um sujeito intérprete-historicizado e reflexivo, que carrega conhecimentos prévios e os endereça à construção de novos conhecimentos como forma de modificar sua prática. Segundo Assolini (2020, p. 234), o processo de ressignificação ocorre pelo deslocamento no qual “o novo desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior”, pois

A tensão e o movimento de paráfrases e polissemias fazem com que exista, sempre, um jogo de forças na memória, entre a repetição e a desregulação. Nesse jogo, de um lado, temos a paráfrase que absorve e dissolve o acontecimento novo; de outro, uma desregulação vem desestabilizar a rede de implícitos. (*Ibidem*)

Dessa maneira, percebe-se que é uma experiência que não se dá no vácuo, no vazio, de forma espontânea; ela ocorre pelo enraizamento na prática docente, isto é, na devida contextualização.

Perante o exposto, não podemos nos esquecer que os contextos se caracterizam pela (des)organização complexa (MORIN, 2002) dos acontecimentos. Consequentemente,

A aula e o ensino acontecem dentro de determinadas condições de produção, que afetam tanto o ensino, propriamente dito, como a aprendizagem, os sujeitos e suas interpretações. Assim, não há como prescrever ou dizer em definitivo o quê e como o professor deve realizar a aula. (ASSOLINI, 2020, p. 237)

Isso nos mostra que não há produção de um saber significativo, com potencial ressignificação do fazer docente, ao se considerar a realidade estável, asséptica e linear. Há sempre o lapso, a contradição, o movediço e o suturado insistindo em materializar-se (PÊCHEUX, 2015) e se deslocar, transformar os sentidos atribuídos às experiências.

Diante disso, olhar o desenvolvimento profissional docente na perspectiva constitutiva do sujeito no processo de (res)significação do conhecimento e de sua prática traz a necessidade de considerarmos tal experiência enquanto processo de deslocamento de sentidos, de polissemia, uma vez que diz respeito a uma significação que vincula história, memória, lingua(gem) e sujeito na abertura ao simbólico, pois ele “significa pelo simbólico

na história” (ORLANDI, 1999, n.p.) para a estruturação de um sentido, o qual se configura sob a égide do não cristalizado.

Evidencia-se com isso que a epistemologia da prática só se edifica quando o conhecimento se (re)constrói e se ressignifica no deslocamento ou na transfiguração do que já foi produzido. Em outras palavras, a epistemologia da prática, em uma lente discursiva, trata da mobilização do parafrástico em direção a sua desestabilização, no sentido de interrogá-lo, problematizá-lo, (re)contextualizá-lo, confrontá-lo em sua neutralidade e obviedade para mover em direção a uma nova construção. Por isso, esse é um processo que tem como princípio a não reprodução, mas sim ressignificação e transformação a partir do reconhecimento da história e memória em direção ao polissêmico.

Defendemos, então, que a experiência do desenvolvimento profissional docente calcada na profissionalidade enquanto possibilidade da constituição de uma epistemologia da prática depende sobretudo do trabalho do/no simbólico, dessa estrutura que nos humaniza. Destaca-se, então, a urgência em reconfigurar as práticas de profissionalidade e de formação dos professores para que estes tenham o desenvolvimento profissional docente calcado na experiência e, por conseguinte, na ressignificação de sua práxis epistemológica.

Entretanto, sabemos que o neoliberalismo, a partir da dessimbolização, provoca o apagamento da história, da memória e do que nos constitui simbolicamente, restringindo o sujeito da possibilidade de, a partir da linguagem, elaborar suas experiências. O que nos resta, então? Como encontrar saídas?

Felizmente, embora o contexto sócio-histórico-ideológico neoliberal insista no processo de dessimbolização, a psicanálise, junto dos estudos pecheutianos, oferecem possíveis contornos e brechas no trabalho docente. Sendo assim, as escolas e os professores ainda têm as possibilidades de tangência, de furo e de desestabilizações.

Nesse sentido, vale ressaltar que “[...] os sentidos calados significam em silêncio ou pelo avesso, o que se relaciona com os processos parafrásticos e polissêmicos sobre os quais se funda a linguagem” (ASSOLINI, 2020, p. 47). Assim, haverá sempre um real a escapar, a não se inscrever, e haverá também um resto não simbolizado “[...] [que] permite a movimentação desse sujeito para outro discurso, em busca de um sentido mais apropriado [...] que o basteia ideologicamente” (TFOUNI, 2019, p. 200).

Isso significa que a “ideologia é um ritual com falhas” (PÊCHEUX, 2014b) e nunca haverá o completo assujeitamento, a completa reprodução ideológica. Com isso, “sempre

existe espaço para o sujeito se movimentar, mas nunca para cair fora da ideologia. O assujeitamento não é total nem sem falhas [...]” (TFOUNI, 2019, p. 201).

É a partir de tal consideração, a de que nenhum assujeitamento é total, que se abrem possibilidades de contornos nos espaços formativos, os quais devem priorizar o trabalho na/pela linguagem, a fim de que os professores coloquem as experiências e os conhecimentos em cena por meio da relação dialógica entre os pares, na qual a alteridade torna-se condição central.

Em outras palavras, é necessário um lugar para a interpretação dos fazeres docentes que aponte para a construção de narrativas mais autorais sobre as práticas pedagógicas, e que seja “[...] menos generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo e que se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando [professor]” (ROLDÃO, 2017, p. 199).

É por meio desse processo de ressignificação de sentidos voltados à polissemia, ao deslocamento do cristalizado, a descobertas de novas formas de professoralidade (CUNHA, 2018), ou seja, através da autoria (TFOUNI, 1995), que o sujeito professor pode vivenciar de fato o desenvolvimento profissional e assumir o que lhe é retirado, sua profissionalidade.

Assim sendo, para que o desenvolvimento profissional docente seja vivenciado enquanto experiência de profissionalidade, de ressignificação do conhecimento e formulação de uma epistemologia da prática, é necessário que o sujeito professor se desloque, faça tangências no real por meio do simbólico e se coloque na cadeia de significantes (MANNONI, 1977).

É importante lembrar que esse movimento torna-se possível pela presença da falta, pois, para que exista o deslocamento, é necessária uma denúncia de incompletude, aquilo que manifesta no sujeito professor a necessidade simbólica de reformulação de sentidos sobre sua experiência de ser docente. A partir disso, o desejo entra em cena. Ele “[...] designa a potência da falta” (SOLLER, 2020, p. 59) e coloca o sujeito professor em movimento para que vislumbre no simbólico sua completude, a qual é deixada sempre para amanhã.

Nas palavras de Lajonquière (1993, p. 158), retomando Freud (1995), “[...] o impulso, a outra face da falta, que impele o sujeito para frente constitui uma ‘exigência de trabalho para a vida psíquica’” (p. 1191). A falta é, então, imprescindível no movimento do sujeito ao desejo, uma vez que é esse ‘efeito causa’ que provoca o movimento do sujeito na história (ECKERT-HOFF, 2008).

É nessa perspectiva que Lajonquière (1993) situa o movimento desejante do sujeito na ordem da criação. Isto é, se o objeto não existe é preciso criá-lo, mas, para tanto, é necessária uma estrutura que sustente esse processo simbólico. Em suas palavras, o sujeito, radicalmente incompleto, é jogado no mundo das coisas (*die Sache*) na esperança de reencontrar A Coisa (*das Ding*). O sujeito a procura custe o que custar e, ao não a encontrar, lança-se a criá-la. Para tal fim, usa como matéria-prima tudo aquilo que já está aí, no seio mesmo de uma realidade já humanizada pelo discurso. Assim,

[..] o sujeito cria porque tem, mesmo que seja um tanto difusa, uma ideia da coisa em questão e esta só é possível tê-la no interior das redes de linguagem ou da estrutura do discurso. (pp. 160-161)

Podemos perceber, portanto, que a (res)significação de um conhecimento e, principalmente, a experiência de constituição de uma epistemologia não se faz no vazio. É necessário um espaço para que seja simbolizado, é necessária uma via para que isso aconteça.

Tal via é a linguagem, é a estrutura que viabiliza o registro do simbólico, expressando uma relação constitutiva que modifica e transforma. Sendo assim, ela não se atrela à reprodução, mas à possibilidade de transformação do sujeito e do objeto, isto é, diz respeito a um trabalho no simbólico entre a constituição do sujeito e sua realidade. Por isso, sustentamos a ideia de que “a linguagem é ação transformadora do conhecimento” (FERNANDES, 2020, p. 18), e o conhecimento é designado como produto discursivo mediado pela linguagem.

Desse modo, consideramos que, para haver a construção de um saber, faz-se urgente que o sujeito tenha possibilidade de mover-se no simbólico, e que esse processo não seja censurado ou pervertido à reprodução, pois é nesse lugar que a constituição do sujeito entra em cena, isto é, que seu interdiscurso é mobilizado, seu arquivo, o Outro, a historicidade de sentidos que ele carrega, produzindo, assim, um conhecimento transformado a partir das relações entre subjetividade, história e memória.

Com isso, podemos perceber que a relação do sujeito com o conhecimento ultrapassa a simples reprodução, pois designa uma experiência (BONDÍA, 2002) que vai além de seu caráter instrumental e utilitário, já que

A relação com o saber é sempre singular, trazendo marcas das determinações históricas do sujeito. A relação com o saber também é de identidade com o saber. Todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber é construída na relação com o outro-Outro, [...]. Assim, analisar a relação do sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser, imerso em complexos processos de aprendizagem, sendo que essas dimensões não são fragmentadas, não são estanques, elas ocorrem simultaneamente. (ASSOLINI, 2020, p. 33)

É por esse motivo que o conhecimento se insere na teia da ressignificação, na possibilidade do novo, no rompimento do cristalizado e no deslize para outras formas de leituras e interpretações. Trata-se da abertura a novos sentidos e, por conseguinte, de novos sujeitos, lembrando que o sujeito se (re)constitui na rede de significantes. Dessa maneira, não há sujeito sem sentido e nem sentido sem sujeito: os dois se constituem ao mesmo tempo (PÊCHEUX, 2014b) (ORLANDI, 1999). Por isso, podemos definir o processo de ressignificação do conhecimento e do professor como um fazer que passa, sobretudo, pela linguagem.

Com base nisso, defendemos que o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva constitutiva e não desenvolvimentista (LAJONQUIÈRE, 1993), se sustenta pela possibilidade da inscrição do sujeito na cadeia de significantes (MANNONI, 1997) a partir da ressignificação do conhecimento, isto é, a partir da elaboração simbólica da experiência de ser professor, produzindo uma epistemologia em torno de sua prática.

Desse modo, a abertura do sujeito à cadeia de significantes é o que o coloca no caminho de seu desejo, é o que o coloca em direção à pulsão de vida, ao deslocamento, à polissemia, apontando para um fazer que abarca a subjetividade e sua reconfiguração na reformulação de sentido. Portanto, é urgente considerar o sujeito como produto e processo do trabalho de linguagem quando se busca pela ressignificação do saber, pela emancipação e pela capacidade de reflexão dialética.

Nesse sentido, Schön (1983) define a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a ação e na ação, na qual a reflexão se trata de uma ação constante em (re)construção dialética. Por isso, não cabe pensar o processo de ressignificação do saber docente apartado de uma prática, uma vez que tal construção se refere à produção simbólica amparada na linguagem que busca significar os acontecimentos.

De fato, quando se aborda a prática interpretativa-reflexiva, percebemos que essa questão tem se esgarçado e tomado contornos muito usuais até se tornar simplista e pouco expressiva. Segundo Roldão (2017, p. 199), a prática reflexiva implica

[...] gerar e pensar a mudança das práticas x ou y com base nos seus fundamentos, reavaliando-a constantemente na interação que mantém com o outro - o aluno. Implica, também, formular essa reflexão de forma logicamente articulada e informada por saberes científicos que se mobilizam ou se vão procurar (formação em contexto é isso mesmo), de modo que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada pelo professor e analisada por outros, retomada, contestada, desenvolvida - como saber que efetivamente se constitui, constrói e circula.

Assim, podemos perceber que a interpretação e ressignificação do conhecimento necessita da mobilização/transformação dos saberes científicos em saberes subjetivos por meio do arquivo, interdiscurso e memória, que serão endereçados à reflexão para interpretar a prática.

Verifica-se que a construção de uma epistemologia prática aponta para a mobilização do simbólico na intervenção na teia de sentidos sobre o trabalho e sobre o fazer docente. Em outras palavras, a (re)construção do conhecimento pedagógico se faz sobre a matéria-prima que é a prática, na qual o sujeito utiliza do cristalizado para revertê-lo e instaurar a polissemia, ou seja, para contornar o real e irromper o novo, o ressignificado, dando origem à prática reflexiva e sobretudo à autoria em um movimento chamado de práxis.

O termo “práxis” é empregado por muitos autores e interpretado segundo várias nuances e linhas teóricas. Neste trabalho ele será desenvolvido a partir das teorias educacionais, no entrelaçamento com a AD e psicanálise.

Segundo a vertente da pedagogia histórico-crítica, a práxis se refere à ação dialética transformadora, que parte da síntese e culmina na síntese, isto é, na ação refletida, ressignificada. Portanto, ela carrega o potencial transformador da matéria a partir da reflexão. Entretanto, não podemos deixar de pensar o sujeito nesse processo, uma vez que o movimento dialético diz respeito a um ato de linguagem que faz seu trabalho de mediação por meio da interpretação, análise e significação.

A partir do exposto, consideramos necessário recorrer a Lacan (1988, p. 14) para pensar em práxis. Segundo o autor, “é o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que ela seja que põe em condição de *tratar o Real pelo Simbólico*” [grifos meus].

Isso significa que a práxis como ação dialética refletida, a qual tem a linguagem como condutora, não promove a transformação apenas do conhecimento e da prática, mas também do sujeito e das condições de produções nas quais ele se encontra, uma vez que este, inserido no simbólico, busca formular sentidos e endereçar significantes na necessidade de tangenciar o indizível e controlar o instável, o incompleto, que é a existência profissional.

É por meio desse processo de emergência da autoria, identificada como movimento de produção de sentidos voltados à polissemia e à descoberta de novas formas de ser professor, que o sujeito pode vivenciar de fato o (des)envolvimento profissional e assumir o que lhe é retirado: sua profissionalidade, pois, ao ocupar a posição de autor, ele subverte a dessimbolização que lhe é imposta pelo neoliberalismo.

Nesse sentido, a autoria, compreendida discursivamente, designa o movimento no qual o sujeito professor se torna responsável pela própria ressignificação e interpretação de conhecimento, pois, a partir da possibilidade de intervir no cristalizado, desestabilizando as significações, é que se pode (re)criar uma nova epistemologia, a qual tem como característica a criticidade e a constituição sócio-histórica.

Desse modo, quando abordamos a autoria, utilizamos das definições apontadas por Tfouni (1995). Vale destacar que ela introduz o conceito para analisar narrativas de sujeitos não alfabetizados. Aqui, contudo, sustentadas por Assolini (2020), empregamos a ideia para pensar o processo de produção da epistemologia da prática do sujeito professor, isto é, enquanto motor do desenvolvimento profissional, o qual entrega ao docente sua profissionalidade.

Tfouni (2001) edifica o conceito de autoria por meio da mobilização de leituras e interpretações das obras de Pêcheux (2014a, 2014b, 2015). Nas palavras da autora:

O trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux descreveu como “... uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações”. (2002, p. 51)

Observa-se, sob a óptica discursiva pecheutiana, que o conceito de autoria é entendido enquanto possibilidade de o sujeito sustentar o intradiscorso a partir da mobilização do interdiscorso, tratando de buscar coesão e coerência de seu dizer por meio do controle de sentidos para que não estabeleça a deriva, o que é feito por meio de retroações sobre o já-dito, amarrando-os e organizando-os, dando o efeito de completude. Trata-se de efeito, pois a incompletude, a contradição e o equívoco da língua podem irromper no discurso a qualquer momento e causar pontos de deriva, cabendo ao autor buscar artificios de retroação para que seu dizer continue fazendo sentido.

Por meio das contribuições de Tfouni(1995, 2001), podemos afirmar que a autoria se instala no trabalho pedagógico quando o sujeito professor realiza interpretações de sua prática, por meio da qual sustentará problematizações, análises e ressignificações do conhecimento. Tal movimento é feito na mobilização do interdiscorso/arquivo/memória com vias à desestabilização, tornando possível a elaboração de uma prática repleta de intencionalidade (artifício de controle da dispersão), a fim de que não realize um trabalho esvaziado que se perdeu na deriva.

Assim como elencado, a deriva sempre pode irromper pela contradição, pelo equívoco e pela instabilidade que tem a realidade, como lembram Pêcheux (2015) e Morin (2002), e é

nesse ponto em que o sujeito professor pode intervir com intencionalidade, tratando de amarrar sua prática de modo que seu fazer não caia na dispersão. Porém, é importante lembrar que tal intencionalidade só se efetiva se for embasada pelo conhecimento crítico-reflexivo e subjetivo produzido pelo professor, que será novamente e infinitamente ressignificado.

Destaca-se, nessa construção teórica, a posição que o sujeito autor ocupa possibilitando a intervenção no processo de significação, ou seja, a intervenção na produção de sentidos já estabelecidos e seus deslocamentos. Por isso, a autoria enquanto motor do desenvolvimento profissional é a chave para a resistência. Além de fazer com que o sujeito professor se afirme diante de sua profissão (NÓVOA, 2017), ela faz com que os professores intervenham na naturalização da intervenção neoliberal nos processos educativos e na organização do trabalho escolar.

Por esse motivo, o desenvolvimento profissional trata da subjetividade, pois, além de inserir-se em um processo de transformação do conhecimento cristalizado, também incita a transformação do professor, já que ele se implica na reflexibilidade-crítica do processo.

Diante disso, torna-se urgente repensarmos o desenvolvimento profissional docente a partir da consideração do sujeito da linguagem, pois não há epistemologia prática sem possibilidade de significação, e nem sem se considerar que a profissionalidade é uma posição que não se ocupa sendo um bom sujeito¹⁶, mas um sujeito autor, que interroga, questiona se desloca, causando a transformação de si e de sua prática, vivenciando assim, o desenvolvimento profissional.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Objetivos Gerais

Investigar quais as condições de produção do desenvolvimento profissional docente dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de escolas públicas estaduais. Buscar saber em quais ideologias ele se insere, como é significado, produzido e possibilitado, se está voltado à consideração da inscrição do sujeito professor na profissão e no conhecimento ou inserido em ideologias que provocam o hiato entre ser docente e fazer docente.

¹⁶ Conferir PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5 ed. 1 reimpressão. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b (Título original, 1975).

3.2 Específicos

- Analisar a relação do professor com conhecimento, se é parafrástica ou polissêmica;
- Observar como o sujeito foi e está se constituindo professor, quais identidades o atravessam e compõem sua subjetividade;
- Compreender se há espaço para a autoria do professor.

3.3. Metodologia: a respeito de uma investigação indiciária

3.3.1 Condições de produção da pesquisa

Neste trabalho nos propusemos a investigar como os sujeitos professores vivenciam o desenvolvimento profissional a partir de suas relações com o conhecimento, de suas formações iniciais e continuadas e de como seu fazer é significado, analisando, assim, as condições de produção da profissionalização docente (ROLDÃO, 2017). Com isso, é importante destacar que

As condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. (ORLANDI, 2015, p. 40)

Nesse sentido, esta pesquisa vincula-se ao contexto sócio-histórico-ideológico e à constituição subjetiva do sujeito professor, uma vez que as condições de produção do desenvolvimento profissional apontam para suas identificações e também para a relação que estabelecem com o saber pedagógico (ressignificação e produção ou reprodução).

Assim sendo, buscamos na significação dos professores pedagogos quais são as ideologias em que estão inseridos, como estas influenciam na profissionalização e, por conseguinte, na relação com o conhecimento. Isso que nos coloca frente a filiações de sentido, podendo nos dar indícios de como o desenvolvimento profissional é vivenciado.

3.3.2 Caracterização da investigação

Com vistas a atingir tais objetivos, utilizamos o aparato metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana, a qual nos sustenta para investigar os modos de significação do sujeito materializados no discurso, expressando sua relação constitutiva com a linguagem. Esse movimento ocorre a partir da delimitação de nosso corpus, que é composto por entrevistas semiestruturadas com professores de 1º a 5º ano de duas diferentes escolas públicas estaduais.

É importante ressaltar que, além desses professores, outros sujeitos importantes apareceram no cenário de pandemia. Eles são os professores pedagogos que atuam no Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação (PROATEC) e que têm como trabalho na escola o apoio técnico ao uso de recursos digitais. Por conta disso, foram entrevistados seis professores que atuam em sala de aula e dois professores que atuam como auxiliar de tecnologias.

Foi de extrema importância a entrevista com professores que atuam como PROATEC, uma vez que isso nos permitiu um olhar bastante apurado sobre como a rede estadual discursiva, significa e sustenta o trabalho docente ao atribuir a ele um fazer estritamente técnico, assinalando a fragilização da constituição do fazer docente enquanto um fazer profissional. Em outras palavras, conseguimos perceber que a escolha de um pedagogo para preencher um cargo técnico não foi uma escolha vazia, mas sim ideológica.

Isso nos colocou frente à reflexão das condições de produção do desenvolvimento profissional docente, de como este vai se delineando ao entregar ao sujeito professor um fazer pouco expressivo de análise e mais evidente em repetição de métodos, influenciando, portanto, na constituição da identidade do professor. Isso que será possível verificar nas análises discursivas.

Para a realização de tais entrevistas, o projeto passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa a fim de que déssemos todo e qualquer respaldo aos entrevistados. Por isso, convidamos as escolas estaduais respeitando as suas decisões quanto à participação ou não. Nesse sentido, não nos foi direcionada a escola a ser abordada; nós pudemos fazer a escolha e, a partir disso, entramos em contato com a equipe gestora de cada uma delas.

A escola A está localizada em um bairro periférico de um pequeno município com 7.941 habitantes. Devido à pandemia do novo coronavírus, as aulas nesse município ainda estavam acontecendo via CMSP (Centro de Mídias de São Paulo), e o contato com o professor era feito por meio do *WhatsApp*, que era cadastrado em um número oferecido pelo próprio governo do estado. Além disso, alguns docentes ainda gravavam vídeos para enviarem aos alunos.

Devido à falta de acesso a aparelhos digitais, muitas crianças não conseguiam participar de modo síncrono, pois utilizavam os smartphones dos pais, que trabalhavam o dia todo. Dentro dessas condições de produção, ficou difícil o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, restando ao professor gravações de vídeos individuais e confecção de atividades extras a serem impressas e disponibilizadas pela escola.

A escola B está localizada em um município com maior índice de desenvolvimento e conta com 711.825 habitantes, o que nos revela outro contexto, sendo que o bairro no qual a escola está situada não é um bairro periférico da cidade.

No momento da coleta de dados da pesquisa, a maioria das aulas estava acontecendo também pelo CMSP e com a própria professora de modo síncrono, mas também não eram todos os alunos que participavam. Entretanto, a escola estava começando a receber alguns alunos com o esquema de rodízio: aqueles que mais precisavam de recursos digitais poderiam frequentar a escola. Isso já nos revela outras condições de produção.

A partir da autorização para efetuar a pesquisa nesses locais, a pesquisadora entrou em contato com os docentes por meio da direção e coordenação, explicitando todo processo da investigação, o qual seria feito por meio do TCLE, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo de sua entrevista. Por conta do contexto de pandemia, foi acordado com a escola que as entrevistas aconteceriam de maneira remota para garantir a segurança sanitária dos envolvidos.

Ao entrar em contato com os docentes de ambas as escolas, o número de adesão à pesquisa foi ínfimo. Na escola A apenas 3 professores corresponderam, sendo que um deles era PROATEC; na escola B, apenas 2, e nenhum deles atuava no cargo de PROATEC. Essa situação trouxe questões muito importantes para observarmos.

Na escola A, com o número baixo de adesões, a diretora interveio (sem o pedido da pesquisadora) fazendo outro apelo à participação, pedindo aos professores que enviassem a ela um e-mail explicando os motivos de não se engajarem. A partir disso, outros professores responderam ao contato, o que nos mostra que eles só sentiram necessidade de participar por conta de uma força coercitiva de poder da gestão da escola.

Tal ocorrido é também um dado da pesquisa. Os sujeitos professores só se permitiram falar de si, de seu trabalho, de suas condições a partir de uma força externa, o que aponta para a falta de encorajamento e necessidade de autorizações para falarem de si. Com isso, já temos o dado de que eles trabalham sob uma gestão não democrática e coercitiva, despontando algumas questões: será que o cumprimento de burocracias é tão exigido dos professores que o momento para falar de si é interpretado como desnecessário? Será que eles são tão retirados de seu fazer que, quando é para falar sobre isso, os sentidos tornam-se escassos? Qual a interpretação de trabalho docente que esses sujeitos têm ao não realizarem uma atividade que permite a reflexão do próprio fazer?

Tais questões e condições de produção já nos permitiram perceber alguns pontos do processo de autoria, da profissionalização e, sobretudo, da identidade docente, o que é explorado na primeira seção de análise.

Já na escola B, mesmo com baixíssima adesão, a gestão da escola não provocou nenhuma coerção. Os dois sujeitos professores que participaram estiveram engajados por motivação própria de contar e relatar sobre o próprio trabalho. Além disso, eles perceberam que era um espaço para falar também das dificuldades e angústias. Entretanto, nenhum PROATEC correspondeu ao convite de participação.

Com tais condições de produção na escola A, a pesquisadora precisou buscar artifícios para promover a transferência entre pesquisador e sujeito que, apesar da dissimetria, promove o nó, o disparador da interlocução. A transferência evoca o endereçamento de uma demanda do sujeito professor ao sujeito pesquisador e vice-versa. O primeiro imaginariamente acredita que o segundo está em uma posição de suposto saber, isto é, que tem algo a lhe entregar, que nesse caso era o espaço de escuta.

A partir desse imaginário, que até em determinado momento é importante para que o contato se estabeleça, cabe ao sujeito pesquisador, segundo Vorcaro (2018, p. 43),

[...] assumir a posição de não saber, de aprendizagem e de pesquisa que desierarquiza e esvazia o saber prévio, dissipando o caráter imaginário na medida em que comporta uma condição de tratamento adequada à posição subjetiva que ela acolhe.

Por isso, a pesquisadora acolheu e possibilitou que cada um dos sujeitos encontrasse, na entrevista, o espaço discursivo (ASSOLINI, 2020), isto é, um espaço completamente autorizado para que ele pudesse falar sobre si, sobre seu trabalho e suas identificações, o que só foi possível a partir da desconstrução do imaginário do pesquisador enquanto detentor da verdade. Com isso, os sujeitos professores sentiram-se parte da pesquisa, sentiram-se contribuintes da ciência e autorizados a relatarem suas relações com a profissão e com o fazer docente.

3.3.3 Procedimentos: a ancoragem teórica e o lançar de interpretações

A partir do exposto, delinearemos nosso caminho de análise que já se inicia pela constituição do *corpus*, o qual pode ser sonoro, imagético, de diversas naturezas, mas sua escolha sempre deve estar alinhada aos objetivos da investigação: “[...] esses objetivos, em consonância com métodos e procedimentos, não visa a demonstração mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentido” (ORLANDI, 2015, p. 61). Por isso, na AD

ossos resultados não são interpretados como dados, mas sim como fatos da linguagem em relação à espessura da história na constituição do sujeito.

Ao delimitar o *corpus* (entrevistas semiestruturadas com professores do primeiro ao quinto ano e PROATECs, as quais foram gravadas e transcritas), já definimos as questões norteadoras tendo como referência os objetivos da pesquisa. Assim, vale ressaltar que o *corpus* diz respeito a “[...] um 'recorte' de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados” (ASSOLINI, 2003, p. 140). Portanto, buscamos um *corpus* que atendesse às questões sobre profissionalização docente, autoria, relação com o conhecimento e identidade docente,

Após a delimitação do *corpus*, olhamos para os ditos e os não-ditos através da lente da Análise de Discurso francesa, pois, conforme já articulado na sustentação teórica, nós consideramos o sujeito como produto e processo de linguagem, o qual tece suas significações a partir de uma constituição simbólica que é carregada pelos significantes.

Desse modo, ressalta-se nossa escolha por uma teoria e metodologia que se opõe ao paradigma positivista, inscrevendo-se no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que se desloca de um método generalizante e pré-programado com rotas já calculadas. O paradigma indiciário, ou modelo epistemológico, como se refere Ginzburg (1989), tem suas raízes na arte, na necessidade em atribuir corretamente os autores às suas referidas obras, as quais nem sempre foram assinadas. Entretanto, como fazer isso? Como precisar a particularidade de uma obra? Ou, ainda, como diferenciar a obra original da cópia?

Eis a insuficiência de um método generalista. E é justamente nessa insuficiência que se destaca a necessidade por um olhar minucioso, pois é no detalhe, onde a observação rápida não se atém, que está a resposta, principalmente por vivermos em realidades que não são logicamente estáveis, como nos ensina Pêcheux (2015) por meio da metáfora da porca e do parafuso: ambos nunca terão um encaixe perfeito. Segundo o autor,

[...] a ideia de que os espaços estabilizados seriam impostos do exterior, como coerções, a este sujeito pragmático, apenas pelo poder dos cientistas, dos especialistas e responsáveis administrativos, se mostra insustentável desde que se considere um pouco mais seriamente. (p. 33)

A partir disso, não é possível buscar a análise entre sujeito e condições de produção a partir de uma noção generalista e homogeneizante da realidade como se ela fosse pré-programada. Buscamos a compreensão do contexto sócio-histórico e da significação que lhe envolve a partir do caráter incongruente e incompleto; por isso, nosso método pauta-se em um saber que não busca a superficialidade do processo de significação. Segundo

Ginzburg (1989, p. 152), “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Isso nos coloca frente a um *modus operandi* não generalizável, isto é, a AD não trabalha com a aplicação de teoria sobre o referente, mas sim no entremeio. É nesse entrelugar que se estabelece o fazer científico do analista, o qual define seu dispositivo teórico a partir dos conceitos que atendem aos objetivos da investigação.

Orlandi (2016) propõe o lugar do entremeio como espaço de relações entre a descrição e interpretação, entre o que é estabilizado e o equívoco, é o movimento entre teoria e objeto, entre conceito e referente. Assim sendo, não se trata da “sobredeterminação, nem instrumentalização, nem aplicação” (ORLANDI, 2016, p. 11), mas sim um processo que se inscreve além e aquém do ato de significação, relacionando o agora com a história, o novo como o já-formulado, o sujeito com a linguagem.

A partir disso, percebe-se que esse movimento não é feito sem a consistência teórica. Pelo contrário, ela é sempre nosso ponto de ancoragem, sendo o analisar como o saltar de *bungee jump*, isto é, lançar-se à multiplicidade de sentidos, à interpretação, às outras vozes que ressoam no dizer, mas vinculado à amarração, ao nó que é a teoria.

Trata-se, pois, de um trabalho de lançamento, de mergulho, de profundidade, que começa na superficialidade da estrutura, mas que não se perde na deriva e nem no sem sentido, já que está ancorado teoricamente. Logo, é lançar-se no espaço vinculado pela teoria, no qual sempre há a possibilidade, o refazer para outros lugares, outras interpretações, assim como há a possibilidade de outro salto, em outra paisagem. Assim como o saltador se mistura, se integra à cena, o analista se implica em sua análise, se faz no processo de investigação, constituindo-se na possibilidade de contemplar os modos de produção de sentido.

É nesse sentido que Orlandi (2015) trata do processo de análise como o trabalho no limite da interpretação, ou seja, o analista, a partir do deslocamento de sua posição de leitor, constrói seu dispositivo teórico com vistas a seus objetivos. Tal deslocamento não coloca o pesquisador fora da história e da ideologia, mas o insere nas condições de observação da produção de sentidos. Assim, “[...] o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos [história e simbólico], dessas ilusões [evidências], mas para tirar proveito delas. E o faz pela mediação teórica” (ORLANDI, 2015, p. 59).

A partir disso, compostos o *corpus* e a lente pela qual olhamos para ele, demos início à construção do dispositivo teórico, o que acontece por meio dos recortes que escolhemos contemplar nas análises. Tais recortes, por sua vez, são focalizados em regiões de sentido que colocam em jogo o interdiscurso do sujeito, que são os nós da significação. Materialmente, estamos colocando em cena a definição das Sequências Discursivas de Referência (SDR) (COURTINE, 2016), que designa “enquanto manifestação da realização de um intradiscurso - como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

As SDR, portanto, são fragmentos do intradiscurso que estabelecem o âmago da significação. Vale ressaltar que a seleção das SDR ocorre, como a definição do *corpus*, a partir dos objetivos estabelecidos na investigação, uma vez que diferentes escolhas de diferentes SDR trarão diferentes possibilidades de olhares e interpretação à materialidade discursiva.

Selecionadas as SDRs, cabe ao pesquisador se aprofundar paulatinamente¹⁷ naquela materialidade para compreender o funcionamento do discurso e os sentidos que dali emergem. Cabe também ao analista refletir sobre as possíveis relações que as SDR estabelecem entre si.

Assim como a primeira fase da AD, iniciamos no contato direto com a estrutura da língua, com sua superfície. Esse primeiro olhar faz saltar as palavras-pivôs, remetendo o dizer a uma FD, como se esta fosse fechada. Por isso, o início do processo toma contornos mais atrelados à descrição que à reflexão.

Não podemos nos esquecer que a relação com a estrutura não pode ser deixada de lado, pois

[...] alguns conceitos gramaticais ou retóricos estabelecem, de maneira privilegiada, uma relação com o discurso: a ambiguidade, a paráfrase, a elipse, a sequencialidade[...] Seu estudo torna necessário um exame da relação entre os fatos da língua, fatos do discurso, conceitos gramaticais, e, eventualmente, artefatos de uma teoria ou perspectiva. (GADET, 2017, p. 105)

A partir desse movimento da descrição da estrutura na relação com fatos de linguagem, o analista começa a colocar em relação o que tais fatos suscitam, como eles se vinculam à memória, como o sentido se constitui diante daquela posição discursiva do sujeito e, por conseguinte, quais ideologias o sustentam. Assim, tornam-se mais consistentes os

¹⁷ Utilizamos o significante “paulatinamente”, pois, de fato, o processo de análise é um processo de espiralização, que pode ser equiparada com o próprio caminho e avanços da AD enquanto ciência em suas três épocas.

enunciados do discurso, entendidos por Courtine (2016) “enquanto elementos do saber próprios a uma FD”, remetendo o dizer a uma historicidade, atentando-se à repetibilidade no seio de uma rede de formulações.

Com isso, delinea-se o trabalho do analista, “observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito” (ORLANDI, 2016, p. 45).

Vale ressaltar que esse movimento de aprofundamento na materialidade ocorre justamente pela noção e pela consideração do paradigma indiciário, no qual, por meio de pistas linguístico-discursivas, analisamos os sentidos, as posições e o contexto sócio-histórico-ideológico dos sujeitos escolares.

Tal paradigma coloca-nos frente a um trabalho investigativo, voltado sempre para o movimento de escavar as camadas mais profundas do dizer, o que nos permite compreender o aqui/agora dentro da história e contrastar “entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo. A fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44).

Não-ditos são, para nós, analistas, o silêncio constitutivo de sentido, espaço em que o sujeito significa mesmo não pretendendo significar. São os silêncios que nos permitem atravessar as profundezas do discurso e, mesmo no vazio, enxergar sentidos. Por isso, é necessária uma escuta atenta e arguta, a fim de “fisgar” os indícios do dizer, de perceber os não-ditos e fazer emergir os sentidos que aparentemente estão colados às palavras. Então, há o exercício constante em desnaturalizar a suposta transparência da linguagem e o descentramento do sujeito.

É nesse ponto, o de olhar para o discurso e concebê-lo como materialidade de determinada historicidade e ideologia, que abre se ao analista a constituição do sujeito plurívoca, colocando em destaque sua relação de constituição inconsciente, na qual as identificações tomam consistência, as subjetivações delineadas e colocadas em relação ao outro e ao Outro.

Como na terceira e última fase da AD, com a consideração do inconsciente surge no processo de análise outra estrutura a se considerar, esta que não têm lógica racionalista, não é linear e nem coesa. Necessita-se, portanto, um olhar refinado para os atos falhos, lapsos e chistes, ou seja, para o equívoco, que não é entendido como defeito, mas como constituidor

de sentido, reforçando o caráter não hermético e híbrido das FDs que estão sempre em regime de união, condensação e contradição.

Com isso, o analista coloca em destaque o enfraquecimento da regra, da ideia biunívoca entre significado e significante, remetendo o dizer a um funcionamento que o caracteriza, portanto, como discurso, o qual é embebido pelo simbólico e constituído de história pela memória e por imaginários, colocando o sujeito em certas identificações e, por conseguinte, em vinculações ideológicas.

Desse modo, segundo Orlandi (2011), “[...] a operacionalização de conceitos na AD não poderá ter a rigidez de outros domínios da linguística, ou seja, lidar-se-á com *instruções* e não procedimentos estritos, com *regularidades* e não regras” (p. 178, grifos da autora).

Feito e construído o dispositivo de análise, o analista deve compreender que aquele não é passível de apanhar o todo da linguagem, mas permite um olhar interpretativo desnudando a relação entre subjetividade e contexto sócio-histórico, na qual sempre haverá uma parte a ser trilhada, desbravada.

4. ANÁLISES DISCURSIVAS: O DESABROCHAR DE SENTIDOS

As análises estão divididas em três blocos. Utilizamos como critério as diferentes modalidades de inscrições em formações discursivas: identificação, contraidentificação e desidentificação, tendo como questões transversais a relação dos professores com os conhecimentos, os sentidos que atribuem à profissão docente e autoria. É importante ressaltar que tal divisão não busca enquadrar os sujeitos e estancar seus regimes de identificações. Trata-se de uma organização metodológica.

4.1 Primeiro bloco - Um percurso sobre as identificações: FD dessimbolizante e a manutenção do enfraquecimento profissional docente.

Este bloco de análise será destinado à compreensão da maneira pela qual a estrutura governamental educacional, gerida no seio de uma sociedade neoliberal, sobretudo em situação de pandemia, influencia na constituição do sujeito professor e de sua profissionalização.

O primeiro recorte destacado é de SPA, o mesmo sujeito dos recortes utilizados na seção sobre Análise de Discurso. Já passamos, portanto, por reflexões em torno de sua constituição subjetiva e pudemos compreender algumas filiações de sentido em torno do significante “educar”. Tendo feito esse caminho de análise, agora iremos questionar tais

sentidos, isto é, colocar em xeque a formação discursiva idealizada e como tal filiação dá abertura para o enfraquecimento profissional docente.

Antes de destacarmos os recortes, é necessário levantarmos as condições restritas de produção da entrevista desse sujeito, lembrando que ele foi um dos professores que permitiu o contato a partir da “cobrança” que a diretora fez ao grupo. Durante nosso diálogo, SPA se manteve muito tímido, dificilmente olhou para a pesquisadora e constantemente se absteve das respostas aos questionamentos, dizendo que não saberia responder, como se existisse um ponto de censura e alguma verdade a ser descoberta, o que será analisado.

A autocensura nos permite entender que o sujeito professor atribuiu o imaginário de personificação da aura científica à pesquisadora e, portanto, detentora das verdades. Esse fato dá indícios do que é ciência para SPA: um lugar estanque, longínquo e não pertencido pelo sujeito, no qual ele não se reconhece enquanto tal.

Esse posicionamento autorregulador, marcado pela necessidade de validação da diretora para participar e também pela validação da pesquisadora no que se refere às respostas, desvela um contexto censurador e alienante no qual o professor se desenvolve, naturalizando e internalizando sua falta de autonomia.

Para nos aprofundarmos em tais questões, começemos pelos recortes que trazem respostas aos questionamentos sobre o porquê de o sujeito permanecer sendo professor. Vale destacar que duas SDRs já apareceram neste trabalho; porém, neste momento, daremos continuidade à análise do fragmento a partir de novas perspectivas.

“Ah porque *eu quero mudar muita coisa [risos]* e *eu acredito* que *né como eu disse várias vezes é através da educação* que a gente vai conseguir *mudar, mudar* a história de vida de um aluno, *mudar* a história do nosso país é... saber *transformar*, o *pouquinho* que a gente conseguir através da educação, por isso que eu sempre... E assim... pra mim é muito satisfatório estar na educação” SPA

Podemos perceber no recorte selecionado acima que o sujeito professor assume a responsabilidade pelo dizer diante de tantas primeiras pessoas do singular que emergem em seu intradiscurso. Nessa sustentação, o sujeito assinala na enunciação: “*eu quero mudar*”, “*eu acredito*”, “*como eu disse várias vezes*”, promovendo, por meio do esquecimento, o efeito de domínio do eu, achatando sua constituição heterogênea e a influência da figura paterna nesse processo.

Nota-se que a sustentação de um sentido no intradiscurso passa pela sustentação de um eu unificado. É a partir dessa responsabilidade que o sujeito assegura efeitos de sentidos sobre a educação como meio de transformação e mudança, o que é marcado na seguinte SDR: “*é através da educação que a gente vai conseguir mudar*”.

Verifica-se que, nessa SDR, o ato de educar não é o fim, mas é meio, é instrumento, e toda função de instrumento parte de uma necessidade, que no caso é a transformação, e esta pressupõe um movimento de crítica e reflexão da realidade.

Porém, se nos aprofundarmos na análise, perceberemos que o sujeito denuncia os sentidos que compõem seu interdiscurso a partir de sua memória e constituição subjetiva, na qual a educação é tida como a panaceia da humanidade, inserindo-se em uma FD que compreende sentidos ideacionais, romantizados e pouco críticos.

Tal FD é localizada em uma FI alimentada por efeitos de movimento e progresso, mas ao mesmo tempo pela idealização do processo de educar, o que, segundo Legnani e Almeida (2000), retomando Mannoni (1998), torna-se um problema para o trabalho pedagógico, pois o “educador, por sua vez, tentará impedir qualquer contestação desse ideal, estabelecendo com o aluno uma relação na qual a criança deve ilustrar fundamento da doutrina pedagógica” (p. 99). Isso aponta menos para o processo de transformação e mais para a doutrinação, instalando-se o paradoxo educacional: quanto mais se idealiza, menos se transforma.

Essa FD idealizada traz para o trabalho pedagógico a exclusão do aluno e de sua subjetividade, pois “uma investigação pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer a verdade do desejo (da criança e do adulto)” (MANNONI, 1998, p. 44).

Assim, o sentido sobre o ato educativo restringe-se, torna-se homogeneizado e o educando é apagado, aprofundando a produção em massa do fracasso escolar (LEGNANI; ALMEIDA, 2000), já que o sujeito professor, acriticamente, suprime do discurso a exclusão que o ato de educar carrega ao fazer a manutenção do *status quo* (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A partir disso, percebemos que o sujeito professor vem se constituindo em um dizer quase genérico, no qual apaga-se o contexto sócio-histórico-ideológico, sendo aplicável em diferentes lugares, posições e discursos. Esse posicionamento aponta para outra contradição da FD idealizada: se para transformar é preciso localizar o contexto no qual o sujeito está inserido, assim como já elencado neste trabalho, torna-se impossível transformar sem um referente, sem um lugar, ou a partir da suposta neutralidade.

Isso mostra que a FD na qual SPA se insere é, antes de tudo, acrítica e a-histórica, fazendo com que o processo educativo seja naturalizado. Em outras palavras, apaga-se a ideologia que pode estar presente no currículo, na gestão escolar e no próprio sistema de ensino, sustentando um fazer pedagógico passível de neutralidade.

São nessas condições de produção que se abrem brechas para a naturalização de ideologias que olham para a educação pelo valor mercadológico e, por conseguinte, provoca-se o enfraquecimento do valor simbólico da prática pedagógica.

Nesse sentido, o próximo recorte será destinado à análise de como SPA tece suas identificações e organiza sua experiência pedagógica a partir da FD idealizada, expondo ao leitor como essa filiação faz terreno fértil para o assujeitamento ideológico neoliberal, sobretudo em contexto de pandemia. Peço licença pelo tamanho do recorte¹⁸; porém, isso é necessário:

É [silêncio]. A minha função é [silêncio] hoje é [silêncio] o nome dado é PROATEC né, professor de apoio à tecnologia da escola, é um cargo novo foi criado este ano pelo estado é [silêncio] trabalho 20 horas na escola é um projeto. O projeto a gente tem por finalidade auxiliar professores e alunos com acesso ao aplicativo né, novos que foram inseridos pelo estado que é o centro de mídias o CMSP é [silêncio] auxílio com para os professores é.. acessarem o diário digital também foi inserido esse ano um novo [...] e assim, a gente ajuda em tudo, ajuda com os alunos a realizarem as avaliações que são também pela sede né que é a secretaria escolar digital que é [silêncio] que não é ---- é a página da internet é [silêncio] então assim a gente auxilia com troca de senha é [silêncio] acesso a e-mail alguns ainda né. A gente sabe que tem professores que têm muita dificuldade ainda com a tecnologia e esse ano, o ano passado e esse ano foram vomitado as tecnologias nos professores [...] SPA

A partir do recorte, verifica-se que o sujeito, ao iniciar seu discurso, faz uma pausa na significação materializada em: “É [silêncio]”. Esse silêncio não se refere a situações habituais ou do cotidiano, é necessário um estranhamento sobre ele e questionar qual a sua relação com a pergunta feita pela pesquisadora. Ou seja, por que, ao perguntar sobre o trabalho, o sujeito, inconscientemente, escolhe o silêncio? Vale ressaltar que esse fato não é isolado: durante todo o recorte perceberemos que SPA constantemente é tomado pelo silenciamento quando se refere ao seu fazer.

¹⁸ Este recorte é a resposta a partir do questionamento: Qual é seu trabalho aqui na escola?

Segundo Orlandi (2007), há muitas formas de silêncio. Ele “[...] é a garantia do movimento dos sentidos” (p. 23); por isso, a pausa materializada não se refere apenas à supressão sonora, mas ao espaço fundante do simbólico. Exploraremos esse fato durante todo o bloco de análise.

Voltemos às condições de produção da entrevista, que só foi realizada pela coerção da diretora. Junto a isso, retomemos o imaginário que o sujeito tem da pesquisadora, como alguém que tem as respostas corretas e que também precisa validar o que foi exposto pelo sujeito. Tais condições apontam para a necessidade de autorização do posicionamento do professor: ele ocupa o lugar que lhe é permitido e destinado, efetivando o assujeitamento ideológico da desvalorização da dimensão simbólica da profissão.

Então, apesar de a pesquisadora garantir um espaço seguro e aberto para diferentes respostas e formulações, percebemos que o contexto amplo, vivenciado na escola, é marcado pelo silêncio censurador, aquele que (des)autoriza o sujeito a dizer, que regula seu lugar, bem como as formações discursivas a que se filia, afetando a maneira como SPA se posiciona, além de influenciar sua identidade (ORLANDI, 2007). Por isso, quando o professor pode significar por ele mesmo, surge a dúvida, o desconforto, ou ele até prefere silenciar completamente.

Contudo, há um espaço importante de interpretação. É aquele no qual há o entrelaçamento entre silêncio e discurso, visto no momento em que SPA fala sobre seu trabalho, como podemos ver na SDR: “[*silêncio*] A minha função é [*silêncio*]”. Tal SDR é ulterior e precedida de silêncio com o significante “função” no meio. Qual a relação entre ambos?

Ao empregar o termo “função” para definir sua atividade, SPA exclui de seu dizer significantes como “trabalho”. Verifica-se, nessa escolha inconsciente, que há o efeito de sentido voltado à funcionalidade, sustentando o fazer pedagógico mais para a definição de um instrumento que como um trabalho propriamente dito. Por isso, é importante salientar que

Os instrumentos de produção são elementos, como ferramentas, máquinas, etc. utilizados para transformar a matéria-prima num objeto útil. Diversamente da matéria-prima, que sofre transformação ou se incorpora material-final, os instrumentos de produção apenas se desgastam no processo, nada de si sendo transferido materialmente para o novo produto. (PARO, 2012, p. 54)

Por outro lado, o trabalho, a partir da perspectiva marxista, funciona enquanto atividade que transforma não apenas a matéria, mas também o sujeito a partir da aplicação de sua força e de meios de produção, o que corresponde a uma atividade voltada para a práxis.

Nesta pesquisa, com as contribuições da Análise de Discurso e da psicanálise, podemos pensar que o trabalho, enquanto atividade que transforma, volta-se para a práxis, não por um viés materialista e nem positivista, mas sim quando o sujeito tem a possibilidade de tratar o Real simbolicamente, ressignificando a si e seu contexto.

A práxis, por sua vez, segundo Sánchez Vázquez (1977), pode ser criadora ou reiterativa. A primeira pressupõe o maior grau de implicação do trabalhador, e é vivenciada a partir de uma análise e interpretação da realidade para sua transformação. De acordo com o autor, “criar é para ele [homem] a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e faz a si mesmo” (pp. 247-248).

Assim, olhando pelas lentes da Análise de Discurso e da psicanálise, percebemos que a práxis criadora está correlacionada ao fazer polissêmico, aquele que desloca sentidos, que coloca o sujeito no tear da linguagem, transformando a si mesmo e sua epistemologia da prática. É aquela que não desfigura o simbólico, que não dessimboliza.

Por outro lado, temos a práxis reiterativa, que está correlacionada à paráfrase. Ela pressupõe a repetição de algo que já foi criado. É importante salientar que tal práxis tem sua importância, pois é ela que permite a retomada do já-lá. Entretanto, sua problemática surge quando ela tem um fim em si mesma e não parte da análise do contexto, isto é, quando a reprodução se torna mecânica e padronizada acriticamente, transfigurando-se em uma práxis burocratizada.

A partir disso, percebe-se que o sujeito professor não nomeia o seu fazer enquanto atividade voltada para a criação e transformação assim como acredita, isto é, enquanto trabalho apoiado em uma práxis criadora, mas sim a partir de sentidos que evocam a funcionalidade, sustentando-o como instrumento, um acessório para que os fins definidos pelo mercado sejam alcançados.

Desse modo, o instrumento é simplesmente o aporte, o meio para a execução da atividade com vistas a um objetivo. Isso significa que ele pode ser de qualquer natureza, mecânica, física, etc., e que inclusive pode sofrer modificações e alterações desde que atinja os objetivos, que no caso são construídos pela rede estadual paulista.

Consequentemente, temos a descaracterização do processo educativo, pois a educação pressupõe ressignificação e que algo do professor ressoe no aluno, o que é impossível em um fazer enquanto ferramenta, instrumento, já que ele não se transforma, apenas se desgasta. Com isso, percebemos o caráter objetificado que o instrumento tem. Esse fato nos revela um

importante indício sobre os silêncios que amparam as pontas da SDR “*A minha função é*”: o não lugar do sujeito e de sua profissionalidade.

Percebe-se que o sujeito professor, a partir do alinhamento ao significante “função” e de seus silêncios, denuncia seu fazer enquanto uma atividade funcional, caracterizada pela instrumentalidade, afastando-se da ideia de trabalho enquanto transformação, o que é corroborado pela SDR “*professor de apoio*”. Isso nos leva a observar como esse sujeito se define enquanto profissional: é de apoio, não é de intervenção, sustentando um fazer objetificado. Nessa perspectiva, Voltolini traz a reflexão de que temos

[...] múltiplos nomes reservados ao lugar de professor, que mudam conforme as teorias adotadas, sem variar, contudo, o seu nível de esvaziamento: facilitador, intermediador, instrumento de aprendizagem etc. (2011, p. 32)

Indubitavelmente, as nomenclaturas têm o poder de atribuir aos objetos ou aos sujeitos os seus lugares. Nesse caso, elas colocam o lugar do professor no seu esvaziamento, na destituição do fazer crítico e reflexivo, o que é próprio da sociedade capitalista voltada aos ideais neoliberais, pois, para que a engrenagem do modo de produção continue girando, é preciso sujeitos que a mantenham o seu padrão de rotação por minuto (rpm), o que pressupõe a padronização e controle de ações com vistas ao perfeito e imutável funcionamento da máquina.

Diante disso, “o discurso pedagógico contemporâneo tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento” (VOLTOLINI, 2011, p. 32). Eis o fenômeno da dessimbolização dominando também a escola, corporificando seu paradoxo: o espaço por excelência de práticas de linguagem é tomado pelo enfraquecimento do simbólico.

Com a subjetividade do professor esvaziada e o simbólico enfraquecido, é a práxis burocratizada que toma vigor no fazer pedagógico, uma vez que ela consiste na reprodução mecanizada, na repetição com fim em si mesma. Ela “propicia a cristalização de princípios e procedimentos que acabam por dificultar a busca de soluções novas para os problemas que vão surgindo [...]” (PARO, 2012, p. 92).

Tal práxis é observada por meio das tantas SDR que podem ser citadas aqui em seguida, pois trazem para o discurso o efeito de receituário, de manual procedimental. São elas: “*auxiliar professores e alunos com acesso ao aplicativo né*”, “*auxílio com para os professores é.. acessarem o diário digital*” e “*ajuda com os alunos a realizarem as avaliações*”.

Por meio da repetição do significante “auxiliar” e da listagem que define o trabalho do sujeito, podemos perceber um fazer pedagógico voltado à organização de ações mecânicas, reforçando o caráter burocratizado e instrumental do fazer. Nessas condições de produção, o sujeito professor acaba ocupando o lugar de objeto e torna-se aquele que reproduz o que lhe é entregue, se afastando do lugar de sujeito que atribui sentidos, desloca e intervém na prática.

Trata-se, portanto, de um cargo que torna a profissão docente ainda mais programática, sequenciável e secundária, afastando-se da práxis criadora, já que o que lhe cabe é a reprodução de procedimentos técnicos, dado que a “repetição favorece a produção em grande escala, promovendo a eficiência e a produtividade [...]” (PARO, 2012, p. 90). Tal perspectiva é corroborada pelos documentos publicados pelo Banco Mundial e OCDE, já elencados neste trabalho, quando estes definem a necessidade do fazer docente estar voltado à eficiência para atingir resultados eficazes.

Desse modo, percebemos que a FD idealizada, composta por sentidos acrílicos, a-históricos e despolitizados, é um terreno fértil para o assujeitamento de SPA à ideologia dominante neoliberal. É por meio dessa captura que ocorre a naturalização de sentidos desprofissionalizantes, que coloca o professor na posição de objeto, o que nos remete a outra FD, aquela que permite a reprodução de cristalizados, impossibilitando o rompimento com os sentidos parafrásticos o sobre seu fazer.

Esses acontecimentos provocam a desapropriação do trabalho de SPA como trabalho pedagógico, como podemos observar na SDR “*auxílio com para os professores é.. acessarem o diário digital*”, na qual o sujeito entrevistado, formado em pedagogia, coloca os professores como sendo o outro, a posição exterior a ele, o lugar estrangeiro, quando na realidade ele também é professor.

Embora exista a seguinte SDR, “*professor de apoio à tecnologia da escola*”, na qual o sujeito define seu cargo como professor, percebemos que SPA fala sobre um professor x ou uma classe de sujeitos, reproduzindo mais o título do cargo do que seu próprio trabalho. Nesse sentido, tal definição traz consigo a generalização e expropriação.

Por isso, entende-se que a denominação de professor está envolta por um discurso capsular, isto é, um discurso feito, pronto, que apenas foi repetido ao definir seu cargo. Isso nos mostra um interdiscurso enclausurado, um dizer formulado pela rede estadual de ensino que é incorporado no dizer do sujeito como um genérico, dando esse feito de listagem.

Destaca-se, então, a voz outra que constitui SPA. Ele, inserido na FD burocratizada, se identifica com uma profissão mais voltada à repetição que à transformação, parafraseando sentidos como a instrumentalização de seu trabalho e a mecanização de seu fazer a partir de listagens prontas, como podemos ver na SDR “*trabalho 20 horas na escola*”, na qual o sujeito “escolhe” a região de sentidos burocráticos para definir o cargo. Diante da infinidade de possibilidades do dizer, a sustentação deste ocorre por meio de informação técnica e leis pré-estabelecidas conhecidas de antemão, remetendo-nos mais a uma informação de edital do que a uma explicação sobre o fazer docente.

Em seguida, na SDR “*O projeto a gente tem por finalidade*”, mais uma vez se faz presente o discurso pronto, deixando assinalada, por meio de “*a gente*”, a vinculação de SPA à FD dominante. Isto é, a voz sem nome que salta no sujeito trazendo a primeira pessoa do plural é a voz do estado de São Paulo. Observa-se, inclusive, que o que vem em seu intradiscurso em seguida é a listagem de função, reforçando a vinculação e identificação do sujeito a esse discurso de edital.

Esse atravessamento se configura, segundo Authier-Revuz (1990), enquanto heterogeneidade constitutiva, pois há um outro que atravessa o sujeito mas que não se mostra às claras; é apenas a voz ressoando no mesmo tom da voz do sujeito, estabelecendo, assim, a multiplicidade da constituição, que não é inteira e nem compactada.

Desse modo, o sujeito professor se identifica com os elementos de saber da FD burocratizada, a qual mobiliza os sentidos na teia da funcionalidade e, ao mesmo tempo, indefine e confunde a finalidade do trabalho do sujeito, assim como evidenciado na SDR “*a gente ajuda em tudo*”. Aqui cabe um questionamento: o que é “tudo”?

Isso nos mostra a descaracterização não apenas do trabalho do professor, mas também de sua identidade, visto que não há a especificidade da profissão, da atuação docente, mas sim a atribuição a um faz de tudo, apontando para a indeterminação e não à caracterização da profissão professor.

Diante do exposto, notamos que os elementos de saber da FD burocratizada, que abriga sentidos que descaracterizam o trabalho docente, não advêm do vazio, mas sim de um processo de interpelação ideológica, isto é, de um movimento de identificação e quase alienação dos sentidos endereçados pelo Estado.

Podemos dizer que a rede estadual paulista funciona para o sujeito assim como o Outro, pois é ele que conduz à identificação com determinados sentidos e que busca

direcionar o desejo do sujeito. É a partir desse lugar do Outro que atuam todas as práticas de influência, a começar pela educação, como nos elucida Soller (2020).

Contudo, cabe um questionamento: que Outro é esse que degrada a posição de sujeito, se é exatamente o Outro que permite a sua assunção? A partir de Lacan (2003b, 2011) e de Soller (2020), chamamos tais coerções de formas discursivas “canalhas”¹⁹, pois, por meio do abuso de certa autoridade, buscam direcionar ou orientar sujeitos fazendo uso do semblante de saber.

A partir disso, consideramos o sistema da rede estadual paulista enquanto figura que se vale da posição de Outro para o sujeito e que, por meio de práticas canalhas, como explicita Lacan (2003b), tira do sujeito o seu lugar constitutivo e lhe atribui o lugar de objeto.

Por meio dos recortes conseguimos observar que SPA não se insere em apenas uma FD, mas em várias. Há nelas um conteúdo em comum, que é a acriticidade e a a-historicidade. Na FD idealizada, o sujeito vincula-se a sentidos genéricos, cristalizados; já na FD burocratizada, o sujeito vincula-se aos sentidos tecnocráticos que lhes são entregues e os incorpora no discurso, reverberando-os, tornando-os seus também.

Assim, quando SPA começa a atribuir sentidos para a educação e para a profissão professor, o faz a partir dos significantes que seu pai lhe endereçou, a partir da imagem que seu Outro lhe entregou, colocando seu desejo no caminho do desejo do Outro, que é tecido no imaginário da idealização, estabelecendo, assim, uma FD idealizada, como já foi explorado na seção teórica de Análise de Discurso.

É por meio desse imaginário que SPA acredita ser mobilizador de transformações, trazendo a ideia de movimento, de construção. Contudo, quando o sujeito fala sobre seu trabalho, ele ocupa outro lugar que não o de sujeito de transformação, escancarando o hiato entre o ideal, o imaginado e o real, isto é, assume o oposto do que acredita ser.

Com isso, a contradição do sujeito e dos ditos emergem, fazendo o sujeito professor se deslocar de FD. Por esse motivo não podemos pensar a subjetividade e, por conseguinte, a identidade enquanto algo fechado em si e acabado; o que caracteriza o sujeito é sua incompletude, isto é, a possibilidade do outro, do inesperado como forma de aplacar o que lhe é faltoso.

Nesse sentido, compreendemos a constituição do sujeito professor de maneira aprofundada, aceitando as contradições e as falhas, pois, como nos aponta Birman (1997),

¹⁹ “[...] essa forma discursiva traz o colorido da malandragem e da manipulação do desejo do Outro. O canalha cria uma legislação própria, encarna a lei e regozija-se ao fazer uso das normas criadas por ele e que apenas lhe beneficia [...]” (SANTOS, 2018, p. 249)

citado por Eckert-Hoff (2008, p. 48), “o sujeito é sempre um projeto inacabado, se produzindo de maneira interminável, se apresentando sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontado ao que lhe falta e ao que não é”.

Diante do exposto, nos atentemos às contradições que constituem o sujeito. Há um jogo de negociação da subjetividade marcada pela tensão entre o Outro que lhe constitui e que lhe conduz à construção de um eu ideal, e o Outro que lhe retira tal ideal, entregando-lhe outro lugar a ser ocupado.

Em outras palavras, SPA está entre o eu ideal edificado pelo imaginário de transformação e o eu ideal que deve corresponder às normas, receituários e manuais, que oferecem ao professor práticas enclausuradas como um roteiro programático. Esse assujeitamento teve êxito justamente pelo trabalho da ideologia e inconsciente, no qual, por meio da naturalização e sentidos idealizados, efetiva-se o paradoxo: quanto mais idealiza, menos se transforma.

É nesse sentido que elencamos os próximos recortes. Se há significantes que marcam o sujeito professor endereçados pela rede estadual de ensino, colocando-o numa posição a ser ocupada e direcionando, portanto, a sua relação com o trabalho, há também práticas e discursos que se travestem de cientificidade para descaracterizar a própria cientificidade do trabalho pedagógico, isto é, direcionam e imputam sentidos sobre o saber, eixo estruturante e característico da docência.

4.1.1 FD burocratizada e seus elementos de saber sobre o conhecimento.

A próxima etapa de análise será destinada a compreendermos de que maneira a FD burocratizada atribui sentidos ao conhecimento. Em outras palavras, buscaremos por meio das análises fisgar os elementos de saber inseridos na FD burocratizada e como os sujeitos professores se inserem nela, identificando-se com seus sentidos, tendo seus interdiscursos também atravessados pela voz da rede estadual.

O primeiro recorte²⁰ é de SPD, no qual fala sobre os conhecimentos aos quais teve acesso na formação inicial e que são significativos para a prática pedagógica. Esse sujeito também concedeu entrevista a partir do “pedido” da direção da escola, apontando mais uma vez para o quanto os sujeitos professores naturalizam seus silenciamentos, atribuindo à gestão

²⁰ Resposta ao questionamento sobre quais saberes da formação inicial que estruturam a prática pedagógica do professor.

a imagem de organismo de controle do trabalho alheio (PARO, 2012) e, sobretudo, como controle dos sentidos alheios, colando a censura na identidade dos sujeitos.

Olha, acho que eram as *áureas de... de teoria né*. A gente estudava *os...filósofos da educação, os fundamentos tudo*, e também *as aulas de redações de língua portuguesa* que eu achei muito importante. SPD

Na primeira SDR já temos um deslize, o uso do significante “áurea” ao invés de “aula”, o que aponta para o hiato entre teoria e prática. Ao enunciar “*áureas de... de teoria né*”, o deslize presente em “áureas” faz com que haja a emergência do sujeito, de sua constituição e de sua filiação de sentidos em torno das aulas teóricas.

A partir disso, com o equívoco estruturante da língua, conseguimos delinear o imaginário que as aulas na universidade têm para o sujeito professor. Não se trata de um conhecimento que lhe é entregue na possibilidade de ser reconstruído ou ressignificado, mas sim incorporado, que é distante, sacralizado.

Esse fato nos revela que o acesso a elementos de saberes necessários à prática (ROLDÃO, 2017), responsabilidade da formação inicial, é feito por meio de um processo de inculcação e transmissão, desconsiderando o fato de que “[...] é através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando-se consigo mesmo, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido” (ASSOLINI, 2020, p. 31). Com isso, cabe ao aluno a interiorização do saber e marca-se a necessidade de absorção, impossibilitando a ressignificação do sujeito e conhecimento, como assinalado por Assolini (2020).

Desse modo, o significante “áurea” aponta para a sacralização do conhecimento, efeito de sentido que é sustentado no discurso científico, no qual há a separação entre sujeito e objeto. Isso ocorre pois, na noção de indivíduo, tomado como unidade central do paradigma cartesiano, há a concepção de que o saber, tido como único, universal e transparente, pode ser tomado a partir da absorção, assimilação, já que não é desejável que o indivíduo o modifique, pois é uno.

Pereira (2011) aponta, por meio dos estudos de Henry (1992), que a noção de indivíduo, envolvida pela separação entre sujeito e objeto, apoia-se na noção de sujeito do conhecimento, e a partir de então sustenta-se uma “ciência régia”. Tal “ciência régia” comporta saberes estanques e acabados, provocando a evidência de que há a transparência ilusória da realidade, em que bastaria descobrir o que está encoberto. Por conseguinte,

assume-se a “[...] condição estratificada do conhecimento escolarizado e da sustentação de um modelo transmissivo e repetitivo de ensinar e aprender” (CUNHA, 2018, p. 7).

Tal posição e concepção de conhecimento não é neutra, mas provoca o controle da interpretação e a necessidade de buscar “o que o autor/cientista quis dizer”, trazendo para a aprendizagem a concepção de que existe apenas um sentido. Isso faz com que o sujeito tenha uma relação com o conhecimento programada e reificada, em que é necessária a autorização para que ele signifique, o que é marcado pelo registro discursivo “né”, no qual SPD busca pelo sujeito-pesquisador como forma de validar seus sentidos.

Além disso, a condição estratificada e neutralizada do conhecimento apaga a historicidade que este carrega. É como se ele nascesse do sagrado, do divino, sem data e sem uma necessidade social. Tal apagamento faz com que se livre, ilusoriamente, o saber público de qualquer ideologia; é como se ele fosse neutro, bastando o sujeito introjetá-lo como forma universal.

Entretanto, a tentativa de neutralizar o conhecimento é que o aprisiona em outra ideologia, aquela na qual os saberes são a-históricos e, portanto, destituídos de função social. É justamente nessa FI que SPD se assujeita, inserindo-se na FD constituída por elementos de saber voltados à naturalização e sacralização do conhecimento, revelando um interdiscurso composto por dizeres e sentidos universais e transparentes sobre o referente, marcado pelo significante “áurea”.

Diante do exposto, conseguimos delinear, por meio do interdiscurso e do vínculo do sujeito à FD, o imaginário que SPD carrega sobre o saber: ele adquire uma imagem sacralizada e intocável, cujo processo de produção é restrito, quem produz é o outro, “*são os...filósofos da educação*”, como marcado nessa SDR. Os efeitos de sentidos que reverberam nesse dizer estão voltados para a interpretação de que apenas um grupo de pessoas está autorizado a produzir, a fundamentar e deter o conhecimento, como exposto na seguinte SDR: “*os fundamentos tudo*”.

Em ambas as SDRs destacadas acima, “*são os...filósofos da educação*” e “*os fundamentos tudo*”, ressalta-se não apenas o que está materializado, mas também o não dito: que o sujeito professor não é autorizado a produzir saberes. Pois, ao falar sobre quem os produz, também fala sobre quem não os produz; ao falar sobre quem os fundamenta, também fala sobre quem não os fundamenta.

Por meio dessa interpretação, a de que a produção de saber não lhe está autorizada, SPD fica sujeito a uma relação de absorção, afastando-se do processo de produção de

sentidos e sustentação de um saber autoral contextualizado. Em outras palavras, a posição que o sujeito assume dentro de sua FD lhe deixa restrito à paráfrase e à repetição do cristalizado, pois os autorizados a produzirem são os filósofos, reforçando o imaginário de um saber distante, enclausurado e sacralizado.

Vale ressaltar que “para que o sujeito-aluno e o sujeito-professor possam interpretar é fundamental que se sintam autorizados” (ASSOLINI, 2020, p. 245). E uma vez retirada a possibilidade de interpretarem, impede-se que ocupem justamente a posição que lhes humaniza, que é a produção de sentidos pelo vínculo com o simbólico.

Com os efeitos de sentidos sustentados até agora pelo sujeito e com a sua identificação a uma FD que o desautoriza a produzir saber, podemos analisar as SDRs elencadas acima a partir da forma-sujeito do discurso da ciência régia, pois

Toda noção de sujeito da ciência ou de sujeito do conhecimento deve ser considerada como sendo efeito ideológico particular (susceptível de tomar diferentes formas históricas) resultando de um desdobramento da forma-sujeito. (HENRY, 1992, p. 144)

Em vista disso, analisaremos o enunciado levando em consideração a posição que o sujeito ocupou até o momento em sua significação, de modo que tal forma-sujeito, aprendiz por intromissão e repetição, tomou uma forma muito específica nesse momento da história que compreende o contexto sócio-histórico neoliberal.

Assim sendo, a partir da sustentação de sentidos sobre a relação distanciada do sujeito com objeto de conhecimento, podemos considerar que tal relação exprime, na SDR “*as aulas de redações de língua portuguesa que eu achei muito importante*”, a sustentação de um sujeito gramatical, que constrói o imaginário sobre a língua amparado pela gramática normativa em forma de leis, entregando ao sujeito do conhecimento o manual de regras e formas de uso.

Isso é marcado quando o sujeito atribui o predicado “de língua portuguesa” ao objeto de seu discurso “redação”, isto é, as aulas de redações não são relacionadas ou caracterizadas pelo processo de produção de linguagem e de sentidos, mas sim pela disciplina de língua portuguesa, aprofundando ainda mais sua FD que compreende sentidos universalizantes sobre o saber.

Com essa definição das aulas de redação, verificamos como o sujeito é capturado pela ideologia no qual o saber tem seu valor a partir das disciplinas parcelares, concedendo lugar à homogeneidade, à especialização, “[...] onde cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção de todo do saber” (ORLANDI, 2011, p. 20).

Percebe-se que o sujeito não desliza de FD, mas a aprofunda, de modo que continua assumindo a forma-sujeito do discurso científico neoliberal e nos entrega marcas, indícios que nos colocam na mesma regionalização do interdiscurso, provocando a manutenção dos sentidos já sustentados.

Portanto, podemos concluir que a FD e FI do sujeito compreendem sentidos sobre o conhecimento e sobre a produção de saber que se identificam com os sentidos sustentados pelo mercado no contexto sócio-histórico neoliberal, no qual, segundo Pacheco (2009, p. 368), “[...] aborda a educação em uma perspectiva instrucional e funcional”. Assim, impera a lógica da paráfrase de modo que atenda a uma formação programada e instrucional.

Isso ocorre pois interessa ao sistema sujeitos dotados de habilidades e competências, a fim de que consolide “[...] trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los [...]” (CHARLOT, 2013, p. 45). Por isso, o saber desponta como meio, e não como elemento de humanização.

A partir disso, naturalizam-se “[...] formas de aprendizagens mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual” (CHARLOT, 2013, p. 61). Isso aponta para a constituição de uma subjetividade docente pautada na introjeção e reprodução, excluindo o elemento estruturante da profissionalidade (ROLDÃO, 2017), que é a reflexão e a produção de saber.

Consequentemente, carrega-se para a identidade a vinculação a sentidos desprofissionalizantes sobre o fazer, reforçando a vulnerabilidade da profissão, uma vez que, segundo Cunha (2018, p. 8), “é fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado”.

Fica-nos evidente por meio da análise que a ideologia neoliberal se apropria perversamente do discurso científico sustentando a aura do saber e, sobretudo, de seu caráter intocável, de modo que os sujeitos ficam restritos à reprodução de conhecimentos, os quais são tomados por sua aplicabilidade, por sua utilidade a partir da estratificação e homogeneização. Tais sentidos vinculam-se à FD burocratizada, uma vez que provocam no fazer pedagógico a sua repetição com fim em si mesma.

Dada a reflexão, ainda fica uma questão em aberto: como essa relação que SPD desenvolve com os saberes influencia a prática pedagógica? Para tanto, destacamos outro recorte²¹ do mesmo sujeito:

²¹ Discurso que responde ao questionamento feito pela pesquisadora: Qual foi a contribuição dessas teorias para a sua prática hoje?

Olha eu *eu acho que é o contexto do método tradicional né, que eles ficam muito em cima disso pra mudar, que tem, que a criança tem que aprender conforme é... o construtivismo né. Daí é do construtivismo que eu aprendi muito na faculdade, nós estudamos sobre isso. Só que a gente vai é... usar muito pra concurso né, a maioria das coisas que a gente, que nós estudamos na faculdade é... a maioria é prá concurso, na prática mesmo são poucas coisas.* SPD

É importante salientar que a resposta do sujeito não se deu no primeiro momento, fazendo com que a pesquisadora voltasse à questão algumas vezes. Esse silenciamento a respeito da pergunta não está na ordem do esquecível, mas na censura pelo próprio sujeito do seu dito, o que será explorado com mais vagar no próximo bloco de análise.

Com isso, podemos inferir que a significação a respeito dos conhecimentos que sustentam sua prática é tecida nos entremeios do autorizado e não autorizado, marcado pelas reticências, pois constantemente busca outros significantes, deixando o dizer na deriva. Além disso, ele utiliza a marca linguístico-discursiva “né” como forma de ter o consentimento/vínculo do pesquisador.

A partir disso, destacamos a seguinte SDR: “*eu acho que é o contexto do método tradicional né, que eles ficam muito em cima disso pra mudar*”. Ao colocarmos o dito em relação com as condições amplas de produção, as quais apontam para a “venda” desenfreada do construtivismo pela rede estadual paulista, logo podemos perceber que a contribuição da formação inicial para SPD é afastar os saberes em torno do método tradicional, já que *eles* (a rede estadual paulista) exercem a coerção sobre a importância de deixar o “tradicional” de lado para utilizar o construtivismo. Nota-se que a contribuição da formação inicial para a prática docente foi levar o professor a se apropriar do construtivismo e, por conseguinte, silenciar o tradicional.

É importante ressaltar que, quando a pesquisadora pede para o sujeito professor definir o que é tradicional, logo seu imaginário começa a tecer, pelo simbólico, a significação a partir de cartilhas. Por isso, o significante “tradicional”, para o sujeito, refere-se ao uso dessas cartilhas.

Nesse sentido, SPD já inicia denunciando os saberes que foi necessário deixar para trás, os saberes que vieram de sua experiência na posição de aluno, pois foi alfabetizada pelas cartilhas. Assim sendo, o sujeito atribui os conhecimentos tidos na formação inicial como aqueles que lhe colocaram a censura de outros saberes, que é o método tradicional. A censura, por sua vez, cumpre com sua função, que é a de “[...] interdição da inscrição do

sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições” (ORLANDI, 2007, p. 107).

Desse modo, o sujeito professor, a partir da censura estabelecida pelo estado, busca silenciar o chamado método tradicional e isso se efetiva por meio da aprendizagem do método construtivista, estabelecendo, então, uma relação binária e de forças entre o que acredita (tradicional) e a posição que pode ocupar (construtivista).

Tal binarismo não nos é natural, mas naturalizado. Ele advém da estruturação de uma sociedade pautada na cultura ocidental logocêntrica, na qual se sustenta o discurso de opostos, como por exemplo mente-corpo, inconsciente-consciente, ciência-ideologia, colocando-os como excludentes entre si. É o próprio movimento do método positivista, como se fosse possível apagar certos sentidos. Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 38), “disso decorre que os opostos funcionam não como pólos, mas como clivados por dentro, o que evidencia a fragilidade da razão”.

Em vista disso, podemos delinear um sentido em torno da denominação “tradicional” a partir do que foi significado: o sujeito professor se refere ao tradicional vinculando-o aos sentidos obsoletos, ultrapassados, ao passo que poderia se referir a um conhecimento clássico. Entretanto, esse sentido para “tradicional” começa a ser edificado a partir de uma relação de censura e proibição feita por meio da estruturação de polos movidos pelo método positivista de exclusão, o que nos é reforçado a partir da SDR “*que eles ficam muito em cima disso pra mudar*”.

Por meio de tal SDR, toma mais corpo a subjetivação em que o sujeito é colocado, na qual deve driblar sua constituição cindida para colocar em evidência aquele oposto que lhe é entregue para ser consumido. Com isso, o sujeito se refere à rede estadual de ensino a partir da terceira pessoa do plural, o que aponta para a não nomeação, ou seja, a não presentificação da instância que lhe entregou o direcionamento ao trabalho. Isto é, a necessidade de mudança não nasce do olhar do sujeito professor a partir de sua realidade, mas lhe é entregue como condição de existência profissional. Portanto, percebemos que não há identificação do sujeito com os sentidos sustentados pela rede estadual paulista a respeito da necessidade de excluir o tradicional e trabalhar apenas com o construtivismo.

Por meio disso, podemos depreender que a FD na qual o sujeito se insere não corresponde à FD que age sobre ele, pois ele busca sustentar o que justamente é censurado na FD da rede estadual paulista. Em outras palavras, seu interdiscurso sobre alfabetização e ensino é formado justamente por sentidos encontrados no rol do tradicional. Poderemos

perceber isso com veemência nos próximos recortes. Assim, o sujeito não se identifica com a concepção de que o tradicional deve ser esquecido, silenciado.

Tal FD, sustentada pela rede estadual paulista, age exatamente por meio do discurso da inovação e do silenciamento do passado. Tal discurso é próprio do discurso mercadológico, o qual cria a necessidade de mudança a partir do sentido de que o já construído é inútil, obsoleto, ultrapassado. Em termos técnicos, chama-se “obsolescência programada”, na qual a velocidade da mudança e da troca é potencializada, colocando o já construído em nível de descarte. Portanto, tal FD se sustenta a partir da utilidade e funcionalidade dos objetos e que, ao ser transplantada para a educação, provoca o mesmo movimento com o saber.

Em vista disso, os sujeitos tornam-se consumidores assíduos de saberes que constantemente tornam-se outros. Não há espaço para o contraditório, não há espaço para a reflexão, apenas para o consumo e reprodução, o que nos coloca frente à posição que o professor pode ocupar, pois procura retirar dele aquilo que lhe torna sujeito, que é o processo de produção de sentidos, a relação com o simbólico nas mais diversas modalidades, atribuindo-lhe uma conduta em forma de leis, como pudemos ver nos recortes do primeiro sujeito ao construirmos a forma-sujeito do discurso burocratizado.

Ao colocarmos em contraste as anteriores SDR, como por exemplo “*eles ficam muito em cima disso pra mudar*” e a SDR “*que tem, que a criança tem que aprender conforme é... o construtivismo né*”, poderemos perceber que o sujeito professor traz um dito que foi encapsulado, um dito programado e que é fortemente vinculado às formações que a rede oferece. É como se, na voz do sujeito professor, ressoasse a voz do estado, que conduz e direciona o fazer docente por meio do processo de homogeneização. Assim, o sujeito retoma os ditos, os ecos da autoridade, o que confere um valor de verdade dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1979).

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

Nesse dito, ressalta-se o verbo “ter” em seu modo imperativo. Esse fato linguístico não está apenas na ordem da estrutura da língua, mas deixa registrada a imposição de sentidos que o sujeito professor sofre no que se refere ao seu trabalho. Vale ressaltar que essa marca “tem que” funciona enquanto slogan do objeto discursivo do trabalho docente, sinalizando a forte presença dos discursos outros que acabam por cristalizar os fazeres dos professores,

denunciando cobrança e pressão para a consumação do que é prescrito pela Diretoria de Ensino.

Nessa direção, Assolini (1999) aborda o discurso pedagógico escolar (DPE) enquanto circulação de sentidos que tendem à paráfrase e à homogeneização dos fazeres dos sujeitos professores. Esse tipo de discurso carrega a marca linguístico discursiva “tem que”, provocando efeitos de sentidos impositivos à docência, o que, assumidamente, carrega o cerceamento e o aprisionamento dos sujeitos por meio de um discurso de culpabilização.

Dessa maneira, percebemos a força que a ideologia neoliberal exerce sobre os sujeitos professores, colocando-os para assumirem uma posição de consumidor, subjetivando-os nesses sentidos que lhes roubam as práticas e a possibilidade de reflexão contextualizada sobre a aprendizagem de seus alunos. Observamos, a partir disso, que o sujeito professor não se envolve completamente em tais sentidos, isto é, não se identifica por completo com a necessidade de utilizar o construtivismo, mas também não se desloca, não sai de sua posição, o que acaba por lhe colocar no fluxo dos imperativos.

Logo, temos em curso uma subjetividade docente que vai se constituindo, ainda que não assumidamente, nas tramas da desprofissionalização, de modo que não vivencia a sua professoralidade, já que sua ação e seu fazer em sala de aula é significado e sintetizado pelo outro que atribui ao seu trabalho o movimento de padronização voltado à homogeneização. Nesse sentido, cabe ao professor o “tem que”, a obrigação de reprodução de um fazer que é tido como o inovador, o universal para a resolução do aprendizado. Diante disso, qual a relação que o sujeito professor estabelece com o conhecimento?

Tal questionamento pode nos ser esclarecido pelas próximas SDRs, nas quais o sujeito professor finalmente assume que aquilo que imaginava sobre a contribuição da formação inicial na prática pedagógica, na verdade, contribui para a reprodução do que é esperado pelo estado, o construtivismo, marcando em seu dizer uma relação com o saber voltada para a funcionalidade.

Assim, na SDR “...*usar muito pra concurso né, a maioria das coisas que a gente, que nós estudamos na faculdade é... a maioria é prá concurso*”, o sujeito professor denuncia que o conhecimento que ele elegeu como sendo o mais significativo é, na verdade, significativo para a burocracia, para que ele tenha êxito na correspondência do lugar que lhe é destinado, na forma-sujeito que se espera dele.

O conhecimento, portanto, não contribui para ressignificar sua prática, mas volta-se ao acerto de contas de uma prova, ao atestado de capacidade para trabalhar em uma

instituição pública. Destaca-se, então, o sentido funcional e instrumental do saber, criando o efeito consumidor e apontando para a racionalidade técnica, que segundo Nóvoa (1992, p. 16) “se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Esse fato está assinalado na SDR “*na prática mesmo são poucas coisas*”, denunciando que o saber não está relacionado à sua função social, que é a transformação da prática com vistas à práxis. Nesse sentido, podemos fazer emergir mais uma vez a ideologia da lógica binária sustentando o dizer do sujeito, na qual a teoria está descolada e desconectada da realidade. Ambas não podem coexistir, uma anula a outra. Esse imaginário sobre a prática, enquanto um fazer que é pouco reflexivo, que não suscita análise, é próprio da FD burocratizada.

Agora podemos ver a completa identificação do sujeito com tal FD, uma vez que assume a responsabilidade pelo dizer ao significar a não contribuição da teoria para sua prática docente. Podemos afirmar que o sujeito assume a responsabilidade, pois não há ali uma outra voz que ressoa o genérico; o que há é um interdiscurso que sustenta a produção de sentidos nos quais a teoria pouco se relaciona com a prática, sendo sua importância medida pela utilidade que lhe cabe, pela funcionalidade.

É na mesma região que se encontra a contribuição da formação inicial para o sujeito professor, pois ela é medida pela utilidade que tem, pelo efeito técnico que carrega, o que indubitavelmente desgasta a profissão docente enquanto profissão legitimada pela construção do saber.

Esse é o mecanismo pelo qual a ideologia neoliberal, a partir de uma FD burocrática, provoca o enfraquecimento do conhecimento enquanto possibilidade de transformação, colocando-o no rol da utilização, da instrumentalização, do objeto. Retomando Cunha (2018), fazem-se necessários espaços de formação “[...] que aliem a prática à teoria, contribuindo para fazer da docência um campo profissional. Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores”.

É apenas nesse movimento, em uma FD que compreende a teoria e prática como elementos de uma mesma moeda, que a aula se constituirá a partir da ideia de ensinagem (ANASTASIOU, 2015) e que prática pedagógica se estruturará por meio da práxis. Assim,

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

Cursos ele [estado] dá, mas assim, é um aperfeiçoamento pra quem quer pegar eletiva, quem quer né fazer a eletiva do ensino fundamental. Então ele já deu vários cursos, ele dá esses cursos pra gente, só que não tem valia de escadinha. Então é assim, você faz por fazer mesmo, [...] só que não tem evolução. (SPB)²²

Eu to terminando matemática e já ingressei em geografia pra no final do ano eu ter diploma de pedagogia, matemática e geografia e também sou pós graduada em psicopedagogia institucional e educação especial inclusiva. [...] Quanto mais vc tem, mais portas pode ser que abram pra você, por exemplo, esse ano eu tive a oportunidade de trabalhar no estado porque eu fiz o curso do inova, se eu fosse uma professora que parasse aqui, hoje eu taria mais embaixo (SPE)²³

Os recortes acima se assemelham pela relação que os sujeitos desenvolvem com os conhecimentos teóricos de sua profissão. Ambos são de professores que possuem uma quantidade considerável de cursos. Nesse sentido, o que atravessa o intradiscorso dos dois sujeitos é a necessidade de colecionarem graduações.

Quando é perguntado ao SPB sobre o curso que está fazendo no momento, ele diz que nenhum. Mesmo o estado oferecendo formações, ele não as cursa; veremos o motivo adiante. Destacam-se no início de sua explicação alguns efeitos de sentidos sobre o acesso ao conhecimento. Na SDR “*Cursos ele [estado] dá*”, temos a figura do estado como fonte de acesso aos saberes, sendo reforçados em outros momentos, como em “*Então ele já deu vários cursos, ele dá esses cursos pra gente*”.

A construção desse enunciado está embasada na imagem que o sujeito tem do estado, aquele que provê, fornece e disponibiliza, mas o faz não a partir do lugar de acesso, mas sim do lugar do consumo, efeito de sentido gerado pelos significantes “dar” e “deu”, provocando a ideia de transmissão e inculcação de um conhecimento. Na realidade, contudo, espera-se que as formações sejam espaços de construção de conhecimento e que, especialmente, ele se estruture a partir das realidades dos professores.

É por meio dos sentidos de inculcação que SPB define a finalidade das formações: “*é um aperfeiçoamento pra quem quer pegar eletiva*”. Ou seja, os cursos estão disponíveis para

²² Resposta do questionamento sobre quais os cursos que o estado oferece aos professores.

²³ Resposta do questionamento sobre quais cursos o professor fez ou faz.

quem deseja ministrar outra disciplina; não é para promover reflexões, mas sim como um passaporte que o professor *pega*, é uma ferramenta que tem a importância medida pela utilidade que tem a oferecer.

Essa região de sentidos não é nova. Ela se assenta sobre a ideologia neoliberal e sobre a economia do conhecimento, que é compactado, enxuto e simplificado, de modo que se desenvolvam competências no trabalhador para que a performance do mercado seja maximizada. Nessas condições de produção, as competências “[...] adquirem um valor instrumental e prático, em uma palavra: utilitário” (VIEIRA; FEIJÓ, 2017, p. 37).

Com isso, a necessidade de aperfeiçoamento do professor está atrelada a uma concepção desenvolvimentista do sujeito, como se ele necessitasse passar por etapas pré-determinadas, traduzidas aqui nos cursos oferecidos pela rede. Junto a isso incorpora-se a noção de um final pré-estabelecido, que é *pegar* as aulas eletivas, como se todas as aprendizagens chegassem no mesmo lugar e o desenvolvimento profissional fosse programático.

Esse dado é reforçado quando SPB descarta todo valor simbólico do saber na SDR “*não tem valia de escadinha*”, isto é, ele não tem valor de passaporte, não é um ticket, pois não abre possibilidade de o sujeito subir na carreira, metaforizado pela “escadinha”. Diante disso, temos o que Feijó (2016) chama de *commodity*: o fenômeno de transformar o conhecimento “num bem negociável, capaz de fazer gerar ou girar capital” (FEIJÓ, 2016, p. 55).

Filiado a tais sentidos, o professor faz a manutenção da desvalorização do conhecimento ao considerá-lo enquanto valor de troca de um lugar na carreira, como está na seguinte SDR: “*you do it for yourself, [...] so that you can evolve*”. No trecho destacado, SPB traz o termo “*evolução*”, significante muito utilizado nas ciências biológicas e desenvolvimentistas como sinônimo crescimento do professor, atestando que a utilidade dos cursos são para levar o docente a um lugar já determinado, carregando para a docência a ideia de treinamento vinculado a um ideal de perfeição, vide o significante “*aperfeiçoamento*”.

Essa característica behaviorista é o que sustenta os discursos controladores. Há um padrão para seguir e um rótulo para demarcar a capacidade do professor, que é facilmente medida em contextos neoliberais. Portanto, os cursos são interpretados e valorizados a partir de sua característica alienante, isto é, treinante, capaz de produzir um certo profissional perfeito. Porém, já pudemos refletir a respeito do paradoxo: quanto mais se idealiza menos se transforma e, agora, mais se reproduz.

Por outro lado, se as formações não cumprirem essa finalidade, elas perdem o valor e se tornam irrelevantes, como na SDR “*você faz por fazer mesmo*”. Soa no dito o não-dito; o que está por trás dessa materialidade é a subutilização dos espaços formativos, o quanto os cursos e os saberes ali impregnados não fazem parte da prática pedagógica e o quanto o conhecimento está distante do professor. Desse modo, podemos entender que não é a epistemologia da prática que move o docente; o que o coloca em movimento é o desejo de subir as “escadinhas”, vinculando-se à *commodity* do saber.

A *comoditização* do conhecimento, isto é, o valor de troca que os saberes adquirem, também é o que coloca SPE em movimento, como elencado na SDR “*já ingressei em geografia pra no final do ano eu ter diploma de pedagogia, matemática e geografia*”, na qual o sujeito professor busca as graduações para colecionar certificados e não para ter acesso a saberes diferentes e mais especializados. Assim como SPB, SPE coloca o valor simbólico dos conhecimentos em segundo plano, dado que são os papéis que farão se desenvolver profissionalmente, reforçando a tecnocracia da profissão.

É na mesma região de sentidos que localizamos o sujeito quando diz “*Quanto mais você tem, mais portas pode ser que abram pra você*”. Nessa SDR SPE assume que a quantidade é importante, rubrica do neoliberalismo, em que se valoriza a produtividade, o mais rápido, o melhor, e instaura-se a competitividade. É nessa rede em que o sujeito professor está se constituindo, na ideia de que os conhecimentos são moedas de troca e de que a profissão docente deve se movimentar por meio da competitividade.

Em seguida, SPE reproduz outros dizeres que fomentam a competição da profissão docente, como na SDR “*se eu fosse uma professora que parasse aqui, hoje eu taria mais embaixo*”. Neste trecho, além de o sujeito se vincular ao sentido meritocrático, temos também a naturalização da culpabilização do professor.

A culpabilização é um dos mecanismos do estado neoliberal de controlar os processos e garantir que nenhum sujeito se abduca das prescrições, criando um cenário competitivo e afunilador para que, ao fim, tenha êxito aquele que merece. Por esse motivo é que o estado assume a posição de transmissor do conhecimento *comoditizado*, porque a

Produtividade aliada à competitividade exige a produção e transmissão de conhecimento como uma commodity utilizável. É este conhecimento que dá sustentação à necessária destruição criadora para mover as engrenagens do capital e sua produção. (VIEIRA; FEIJÓ, 2017, p. 42)

Por isso, com o intuito de formar sujeitos controláveis, vendem-se saberes que podem ser facilmente consumidos em forma de competências, trazendo para o campo da docência a ideia de que o professor pode ser competente ou não. Mas o que mede a competência? Nesse

caso são os cargos, as salas e as disciplinas que os professores conseguem “pegar” pois cumpriram com a programação formativa imposta. Por outro lado, professor incompetente é aquele que não consegue “pegar” determinadas disciplinas pois não se aperfeiçoou por meio dos cursos oferecidos pelo estado, sendo alvo de culpabilização.

Diante disso, a perversidade do capitalismo não se encerra na ideia de conhecimento como mercadoria e no consumo de certificados, mas também na venda da possibilidade de perfeição. Para tanto, embute na identidade dos professores o traço da insuficiência, da obsolescência, e atribui ao mercado, à instituição, a imagem de solucionador de problemas, capaz de oferecer a perfeição.

É isso que verificamos no nome do curso oferecido pelo estado presente na SDR “*eu tive a oportunidade de trabalhar no estado porque eu fiz o curso do inova*”. Há nesse discurso a imagem que o estado faz do professor, como alguém ultrapassado que precisa de um curso inovador para ser capaz de trabalhar. Por outro lado, temos a imagem que o professor faz do estado: é aquele que provê, que dá oportunidade.

Há também a terceira imagem, aquela que o professor tem dele mesmo, que, nesse caso, dilui-se na imagem que o estado tem sobre ele, de alguém que só consegue uma oportunidade pois consome o curso oferecido. Assim sendo, o professor corrobora e se identifica com o traço que foi deixado sobre ele, o traço da insuficiência, o que é visto também em “[...] *se eu fosse uma professora que parasse aqui, hoje eu taria mais embaixo*”.

Isso nos mostra a influência que a instituição tem sobre o sujeito. Ele incorpora a imagem que lhe foi entregue e torna-se consumidor de conhecimentos comoditizados para que não pare “embaixo”, mas que suba a “escadinha”, isto é, que colecioner conhecimentos a cada degrau que avança até não ter mais esse traço insuficiente. Contudo, é importante observar que nessa ideia do *perfeito* está embutida mais uma vez a culpabilização; sendo impossível alcançar a perfeição, o professor torna-se alienado de um ideal e frustrado.

Por meio dos recortes percebemos que ambos os sujeitos se identificam com o mesmo efeito de sentido mercadológico sobre seus desenvolvimentos. Em “*não tem valia de escadinha*” (SPB) e em “[...] *se eu fosse uma professora que parasse aqui, hoje eu taria mais embaixo*” (SPE), verificamos que há a ideia do menor para o maior, uma escala que apenas avança, e que seu sentido é sempre o mesmo: para cima, acumulando o que foi alcançado em cada degrau.

Então, além de ser *commodity* o conhecimento é também acumulado e não pode ser modificado, já que o sentido é sempre para frente e para cima, impedindo sua ressignificação;

uma vez utilizado é descartado. Desse modo, estão impregnados nos interdiscursos de SPB e SPE sentidos mercadológicos sobre as formações e cursos, dando extrema importância aos certificados, o que nos mostra outra característica da FD burocratizada: além de compreender a prática por meio de receituários, atribui aos conhecimentos o estatuto de tickets e os transforma em *commodities* acumulativas.

Nesse sentido, podemos dizer que o valor simbólico da formação de professores é descaracterizado pela função de *commodities* que assumem os saberes. Já não se precisa mais de sua função social, mas do que eles podem oferecer em troca. Nessas condições de produção, ambos os professores se des-envolvem a partir de desprofissionalização da docência, pois, uma vez retirada a função simbólica do conhecimento, retira-se da profissão a capacidade de reflexão, análise, ressignificação e deslocamento de sentidos.

É nessa rede de sentidos que as formações são interpretadas como espaço de treinamento para atingir as competências. Entretanto, colocar os conhecimentos

[...] a serviço do desenvolvimento de competências é uma forma de redução dos saberes sociais à condição de simples objetos a serviço da sociedade de mercado – conhecimento como mercadoria. (VIEIRA; FEIJÓ, 207, p. 38)

Percebe-se a naturalização de tais sentidos nos discursos de SPB e SPE, fazendo com que ambos se diluam no discurso neoliberal, cumprindo sua função-sujeito dentro da FD a que se filiam. Com isso, por meio da identificação do conhecimento enquanto degrau e *commodity*, os sujeitos professores travam uma relação reificada com o saber e provocam a manutenção da desprofissionalização docente, uma vez que os conhecimentos são “comprados” pelos passaportes que podem ter em um curso, graduação ou formação.

Nota-se, ainda, que nessa FD o desenvolvimento profissional deixa de ser sustentado pela epistemologia da prática e movido pelo desejo do sujeito de ressignificação para se alojar no sentido desenvolvimentista com etapas pré-programadas, generalizantes e com um fim a ser alcançado, trazendo para as formações a característica de treinamento com a finalidade de aperfeiçoamento das competências adquiridas pela simplificação do conhecimento.

Diante do exposto, tanto SPB como SPE são atravessados por sentidos que reduzem o valor simbólico do conhecimento. Eles se constituem na interpretação de que curso bom é aquele que oferece um passaporte ao professor, um degrau a mais, o que é possível a partir do aperfeiçoamento.

Isso faz com que os sujeitos se enquadrem no Sujeito universal da FI dessimbolizante. Eles se encaixam simbolicamente nesse espaço de constituição de sentidos não apenas se

filiando, mas fazendo a manutenção da FD comoditizada ao reproduzirem seus elementos de saber, como o desenvolvimento progressivo, o consumo do conhecimento, o colecionar de certificados, a competitividade e a culpabilização.

Nesta seção percebemos que todos os sujeitos acreditam em um ideal pouco problematizado. Em SPA vemos a romantização da educação, em SPB vemos a ideia de evolução e aperfeiçoamento e em SPE vemos a crença na completude. Todos esses sentidos colocam os sujeitos na posição de não questionadores. Isto é, a posição-sujeito professor da FD ideacional é aquela na qual o docente fica preso ao ideal e desvincula-se da realidade, naturalizando o contexto sócio-histórico ideológico. É a partir de tal posição que se efetiva a identificação a outras FDs, todas elas ainda na FI dessimbolizante.

Portanto, pudemos identificar algumas FDs que, mesmo sendo diferentes, ainda compartilham sentidos dessimbolizantes. No primeiro momento, vimos FDs que colocavam a educação na ordem do ideal – são as FDs ideacionais. No segundo momento, percebemos FDs que interpretavam o fazer pedagógico pelo viés burocrático – são FDs burocratizadas. No terceiro momento, verificamos FDs que abrigavam sentidos comoditizados sobre o conhecimento, dando origem à FD comoditizada.

Assim, o fazer é tecido nas tramas da racionalidade técnica, na qual a prática está em relação de exclusão com a teoria, em que a metodologia é a solução para toda e qualquer expectativa não alcançada, colocando o professor como um prático, técnico, operador. Tal cenário é marcado, então, pela descaracterização do desenvolvimento profissional, uma vez que seus pilares (ressignificação do saber e profissionalidade) perdem o potencial transformador.

Há, portanto, uma verdade sustentada

[...] por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 97)

Nesse sentido, temos sujeitos constituídos pelo interdiscurso, pelo dito, pelos pré-construídos, germinados em território neoliberal e sustentando significações pelo viés da verdade de que o sujeito professor é aquele que reproduz o fazer contemplado em forma de leis e normas, provocando, então, seu assujeitamento.

Com esse recorte metodológico percebemos que SPA, SPD e SPE se identificam com os sentidos burocratizantes e comoditizados. Isso significa que todos os sujeitos se reconhecem indivíduos dentro dessas FDs, e o que as une é a dessimbolização.

Esse assujeitamento expressa na esfera da subjetividade o que Pêcheux (2014b) denomina de processo de identificação, no qual há o recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, “[...] de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’” (PÊCHEUX, 2014b, p. 199), dando contornos à sua subjetividade como o bom sujeito. O bom sujeito é aquele que se insere na FD refletindo o Sujeito, em que não há a possibilidade de deslocamento e ruptura de uma FI. Ele apenas a mantém em vigor.

Em vista disso, a posição que a rede estadual de ensino ocupa faz com que o imaginário dos sujeitos professores a coloque em posição de Outro. É nesse ponto em que há a interpelação assujeitamento, quando o sujeito professor, a partir do imaginário que construiu sobre a rede estadual paulista, pelo lugar que ela ocupa, a autoriza, ou melhor, “se autoriza” a compartilhar dos mesmos sentidos, de modo que promova a igualdade entre o sujeito ideal e o Sujeito.

É importante ressaltar que os sujeitos demonstram, de certa forma, algum tipo de contradição à FD dominante que lhe interpela, isto é, em alguns pontos revelam uma subjetividade que não abriga os mesmos sentidos da FD dessimbolizante, permitindo-nos observar a máxima: a ideologia não é um ritual sem falhas, o que nos dá a possibilidade do furo, do deslocamento de tal FD e de tal forma-sujeito do discurso burocratizado.

Dessa maneira, no próximo bloco de análise iremos avançar nos estudos sobre as relações dos sujeitos com a FD dominante e dessimbolizante. Embora os sujeitos neste bloco tenham se apresentado capturados, em outros blocos alguns deles demonstrarão contradições e até deslocamentos. Por isso, traremos recortes e reflexões que nos permitirão compreender não apenas as subjetivações em processo de deslocamento, mas inclusive qual pode ser o motor para que isso ocorra. Vale destacar que não há o fora do assujeitamento, mas há a possibilidade de o sujeito professor deslocar-se da FI dessimbolizante e se inserir em outro tipo de ideologia, identificando-se com sentidos profissionalizantes, os quais o colocarão em direção ao seu desenvolvimento profissional enquanto transformação.

4.2 Segundo Bloco - Um percurso sobre a contraidentificação

Este bloco de análise trará algumas reflexões e questionamentos sobre a relação de alguns sujeitos professores com a formação discursiva dominante, que é onde se inscreve a rede estadual paulista. Foram levantadas no primeiro bloco algumas marcas dessa FD;

algumas de suas características são a burocratização do trabalho pedagógico, a homogeneização dos sujeitos e a comoditização dos conhecimentos, expressando qualquer ato ou determinação que enfraqueça o valor simbólico do desenvolvimento profissional docente.

Vinculada ao valor mercadológico, essa FD faz a manutenção da dessimbolização provocada pelo neoliberalismo. É isso o que a caracteriza, é esse o elemento de saber que ela acolhe. Por isso, buscamos até o momento refletir sobre essa regionalização de sentidos e verificamos que todos eles caminham em direção à dessimbolização do desenvolvimento profissional docente.

Agora, avançaremos nas análises com a perspectiva de encontrar possíveis estranhamentos dos sujeitos com tal FD, isto é, identificar os lugares discursivos nos quais os professores não se reconhecem. Destaca-se que o estranhamento é um mecanismo bastante importante quando se busca o deslocamento para outras FD que se desidentifiquem e contraidentifiquem à FD dominante.

O Ler e Escrever que não ensina a ler e escrever: o que fazer com isso?

Eles [rede estadual] deveriam dar oportunidade pro professor [...] você tem que ter oportunidade de trabalhar de diferentes formas com ele [aluno], porque nós já chegamos ter aluno de sair do quinto ano sem aprender a ler e escrever, porque tem que ficar batendo ali naquele Ler e Escrever, sem dar outra oportunidade. (SPC)

O recorte destacado acima traz a voz do professor, marca um posicionamento do sujeito, o que é presente logo na primeira SDR: “*Eles [rede estadual] deveriam dar oportunidade pro professor*”. Nesse fragmento verifica-se a discordância, o estranhamento à posição que a rede de ensino estadual ocupa, denunciando a falta de autonomia e a falta da possibilidade de o professor assumir a autoria do próprio trabalho.

Ao colocar essa SDR em contraste com o contexto sócio-histórico-ideológico e com as condições de produção, de fato percebemos que o sujeito se refere à censura imposta no trabalho docente. Se o professor não tem oportunidade de desenvolver o próprio trabalho e criar sentidos sobre a própria prática, temos a tentativa de silenciamento da significação.

Por meio dessa denúncia, percebemos que SPC se posiciona de modo contrário ao que é imposto a ele, isto é, não naturaliza o cerceamento de sentidos que é imposto à docência.

Entretanto, cabe um questionamento: por que o professor precisa de oportunidade para desenvolver a própria prática?

Embora o sujeito se incomode com o controle que está sobre ele e estranhe as determinações estaduais, ele ainda naturaliza o fato de precisar ser autorizado, pois mesmo com a discordância ainda reclama pela autorização, marcado por “*deveriam dar oportunidade*”, em que o sujeito professor reconhece a necessidade de ter o aval para sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, em “*você tem que ter oportunidade de trabalhar de diferentes formas com ele [aluno]*”, há uma interpelação do sujeito em relação ao estado para que lhe seja autorizado trabalhar de diferentes formas, mas na realidade ele é responsável pela própria atuação. Assim como o autor é responsável pelo próprio dizer, o professor é responsável pelo próprio trabalho, é ele que busca por manejos, estratégias e conteúdos a fim de organizar uma aula coesa, que faça sentido para os alunos. Por isso, quando SPC diz “*você tem que ter oportunidade*”, ele naturaliza o espaço da sala de aula como um espaço que está expropriado dele, invocando a urgência pela oportunidade de desenvolver sua autoria.

Nessa SDR há um efeito impositivo provocado pelo termo “tem que”. Essa é uma expressão muito difundida entre os professores, principalmente em tempo de neoliberalismo, no qual impera a obsolescência programada e a necessidade extrema de adaptações:

Este argumento está no centro da atual luta pelo incremento da produtividade por meio da inovação, o qual fabricará vantagens competitivas por um determinado tempo às empresas que inovam, como resultados da aplicação à produção dos conhecimentos produzidos e transformados em mercadoria. (VIEIRA; FEIJÓ, 2017, p. 41)

Então, o professor sempre “tem que” ajustar seu trabalho às necessidades do capital, recaindo sobre os sujeitos o descontrole das demandas.

É sob esse mesmo efeito que SPC reclama por sua autorização, o efeito do imperativo vinculado à posse de uma oportunidade. Mas será que o professor precisa *ter* algo para *ser* autor? Não! A autoria não está na ordem da posse, mas no lugar de sujeito. O autor não tem, ele é.

Por meio das SDRs elencadas acima, percebe-se que o sujeito, ao mesmo tempo em que denuncia e estranha, naturaliza e reproduz. Eis uma bela contradição para se verificar o movimento de contraidentificação, já que SPC não se identifica mas também não desloca. Assim, o estranhamento não é suficiente para fazer com que ele desloque de FD e se insira em outra a não ser a dominante. Mesmo assim, no entanto, verifica-se um avanço em relação aos outros sujeitos.

É um avanço pois, diferentemente do que foi trazido até agora, há o posicionamento do sujeito professor, que é verificado na seguinte SDR: “*nós já chegamos ter aluno de sair do quinto ano sem aprender a ler e escrever, porque tem que ficar batendo ali naquele Ler e Escrever, sem dar outra oportunidade*”.

Nessa SDR, apesar de ainda marcar a necessidade de o professor ter oportunidade para que seu aluno também tenha, assinalamos o diagnóstico feito por SPC ao identificar a falha do processo educativo, falha essa que é atribuída ao carro chefe da rede estadual: o livro didático chamado *Ler e Escrever*.

Por isso, ressalta-se o estranhamento de SPC: ele se posiciona, não se insere na posição sujeito da FD comoditizada, ele protesta contra esse lugar que o interpela mas não o captura. Isso ocorre por dois movimentos: o professor assume um lugar diagnosticador que apenas ele pode assumir e também desnaturaliza o ensino do *Ler e Escrever*.

O primeiro posicionamento, que é de diagnosticar e contextualizar a prática pedagógica, coloca o sujeito a identificar o problema (“*nós já chegamos ter aluno de sair do quinto ano sem aprender a ler e escrever*”), o motivo do problema (“*porque tem que ficar batendo ali naquele Ler e Escrever*”), e a solução para ele (“*dar outra oportunidade*”).

Nesse processo de localizar a falha do ensino, SPC se aproxima de sua profissionalidade, pois olha para a realidade e atribui sentidos ao seu trabalho, o que não é feito sem reflexão, uma vez que não reproduz cristalizados, mas protesta contra eles.

O segundo movimento se dá ao discordar do uso desenfreado e exclusivo do material: “*tem que ficar batendo ali naquele Ler e Escrever*”. Nesse dizer SPC se posiciona contra uma aula repetitiva, mecânica e comportamentalista, efeito de sentido marcado pela articulação entre dois significantes, “ficar batendo”, que coloca o professor no lugar de repetidor de sentidos cristalizados.

Ao discordar do lugar que é imposto ao professor para ocupar em sua aula, SPC assume o lugar contrário à FD comoditizada e burocratizada, posicionando-se de maneira oposta ao valor de competência que é atribuído ao conhecimento. Sabemos que

[...] colocar o conhecimento escolar a serviço do desenvolvimento de competências é uma forma de redução dos saberes sociais à condição de simples objetos a serviço da sociedade de mercado – conhecimento como mercadoria. (VIEIRA; FEIJÓ, 2017, p. 42)

Nota-se, portanto, o posicionamento de SPC diante da FD da rede estadual de ensino. Ele rompe com a ideia de conhecimento enquanto bem, constituído por um valor de troca. Esse fato pode nos levar à conclusão de que o sujeito assume uma FD simbolizante, isto é,

que coloca o desenvolvimento profissional docente na esteira da simbolização, já que não concorda com os sentidos dessimbolizantes que estão sobre o conhecimento.

Porém, ao ser questionado a respeito do motivo pelo qual o *Ler e Escrever* não lhe agrada, SPC diz:

O Ler e Escrever fala de *trabalhar a parlenda, a quadrinha, a cantiga, é ótimo, porque ali você vai trabalhar até ele memorizar, até memorizar, né, porque são textos de memorização...eles não dão essa oportunidade do professor trabalhar de uma outra forma que faça com que o aluno aprenda.* (SPC)

Nesse segundo recorte, conseguimos compreender por meio de qual região de sentidos o sujeito vincula-se com o conhecimento pedagógico. Na primeira SDR, “*trabalhar a parlenda, a quadrinha, a cantiga, é ótimo, porque ali você vai trabalhar até ele memorizar, até memorizar, né*”, o predicado “ótimo” em torno do trabalho com esses textos só faz sentido se o colocarmos em relação ao motivo pelo qual ele é ótimo, que é: “*ali você vai trabalhar até ele memorizar*”.

A crença na memorização esteve presente nos estudos da pedagogia no mesmo momento no qual o behaviorismo entrava em cena. Assim, a educação vinculava-se ao contexto sócio-histórico-ideológico da época, no qual os estudos de Skinner prometiam a formatação do indivíduo por meio de recursos comportamentais. O vínculo dessa abordagem comportamentalista com a pedagogia trouxe para a sala de aula a ênfase na repetição, que inclusive é feita no próprio discurso de SPC: “*vai trabalhar até ele memorizar, até memorizar*”.

A mesma repetição é trazida no dizer do sujeito com a duplicidade do termo “memorizar”, aprofundando o efeito reprodutivo que é marcado também em “ficar batendo”, presente no recorte 1 de SPC. Será que o sujeito não se identifica mesmo com o trabalho pedagógico pautado na repetição, como evidenciado no início da análise, já que seu interdiscurso conta com sentidos de que a aprendizagem se dá através do treinamento e inculcação?

Ao analisarmos os sentidos colocados até agora sobre o trabalho pedagógico e suas metodologias, percebemos que o sujeito se identifica com sentidos behavioristas. Isso significa que seu arquivo é composto por estudos que já foram problematizados no campo da pedagogia e, ainda, que seu interdiscurso é marcado por sentidos nos quais o professor é

instrumento, dotado de técnicas racionalistas que garantirão a aprendizagem por meio da reprodução.

Esse espaço de sentidos é o lugar no qual o sujeito se reconhece enquanto tal. Ele se reconhece professor pois pode promover a memorização e a repetição. Desse modo, a docência torna-se o lugar da técnica, da formatação do conhecimento e do comportamento, e se afasta do lugar da inscrição, da simbolização e da constituição.

Esse fato podemos perceber na última SDR, *“faça com que o aluno aprenda”*, na qual a escolha inconsciente pelo verbo “fazer”, somado à sua forma impositiva, traz para o trabalho docente e para a postura do professor a ideia de inculcação por meio da pressão e invasão, uma violência no ato de educar, violência essa que advém do fato de obrigar o aluno a engolir sua aprendizagem, que é forçada pelo professor. Essa é uma forma de dessimbolização.

Junto a isso, ao invés de o conhecimento ser objeto de construção, intervenção e simbolização, ele torna-se pretexto de um trabalho mecânico, pouco criativo e inoportuno para vivenciar a escrita e interpretação como lugar de inscrição subjetiva. É isso que nos mostra a SDR *“porque são textos de memorização”*, na qual a função social das quadrinhas, cantigas e parlendas e seus valores simbólicos é descaracterizada pelo uso técnico e cerceador de sentidos.

Por meio das reflexões percebemos a imagem que SPC tem do professor, do aluno e do conhecimento. O professor é aquele que impele a aprendizagem “goela abaixo” a partir de técnicas comportamentais, o aluno é a tabula rasa, indivíduo cognitivo e moldável, e o conhecimento é memorização, e não conteúdo.

Percebemos, então, que SPC não se vincula à FD comoditizada quando tratamos sobre o conhecimento, mas se vincula- à FD técnica, na qual o trabalho pedagógico é menos criador e mais reprodutor. Tal FD não deixa de ser dessimbolizante, uma vez que cerceia a criação de sentidos, empobrece a linguagem e reifica o seu uso, além de impedir a inscrição subjetiva de professores e alunos.

É por isso que, apesar de SPC não se identificar de imediato com a FD dominante, ele naturaliza a dessimbolização presente na abordagem comportamentalista, o que é reforçado pela necessidade de autorização para desenvolver o próprio trabalho, pois ele precisa de oportunidade para dar oportunidade de aprendizagem ao aluno, como verificado na articulação entre as SDRs *“deveriam dar oportunidade pro professor”*, *“sem dar outra*

oportunidade”, “*eles não dão essa oportunidade do professor trabalhar de uma outra forma*” e “*que faça com que o aluno aprenda*”.

Isso nos mostra que há um jogo entre FDs. No primeiro recorte, ao mesmo tempo em que ele se vincula à FD dominante por naturalizar a necessidade de autorização, que é dessimbolizante, ele assume uma FD que coloca o trabalho docente na esteira da investigação e toma para si o diagnóstico em torno da realidade.

Porém, isso não é suficiente para fazer o sujeito se deslocar em direção a uma FD simbolizante, já que no segundo recorte verifica-se em seu arquivo sentidos behavioristas e técnicos sobre a prática educativa, alocando o trabalho do professor no lugar da mecanização.

Portanto, apesar de não compactuar com a FD comoditizada, SPC se identifica com a FD tecnicista. Por isso, sua discordância e estranhamento dos sentidos encerrados pela rede estadual paulista não são suficientes para modificar a prática pedagógica, já que está preso à FD dessimbolizante, na qual o sujeito não pode se inscrever.

O mesmo movimento encontramos em SPD. O próximo recorte advém de uma constatação feita pelo sujeito: “Eu acho que o tradicional e o construtivismo deve caminhar lado a lado, mas o que eles falam mesmo é sobre o método construtivista” (SPD). Por meio de tal interpretação de SPD a respeito de sua realidade, ele denuncia a bipolaridade entre tradicional e construtivista que encontra no contexto sócio-histórico-ideológico e marca sua preferência ao tradicional, lembrando que a bipolaridade é a maneira cartesiana de silenciar sentidos outros que não sejam os cristalizados.

Ah o tradicional é através da cartilha né, algo mais.... vamos supor mecânico. Só que algumas crianças conseguem aprender mais desse método do que do outro, entendeu? [...]
Tanto o construtivismo como o tradicional eu acho que eles devem andar juntos. Mas não é assim que a maioria vê, por exemplo no...no estado é... a gente trabalha com o construtivismo, nós somos proibidas de trabalhar com o tradicional. (SPD)

Quando é perguntado ao sujeito o que é “tradicional”, ele diz: “o *tradicional é através da cartilha*”. Nessa conceituação verificamos que a parte é tomada pelo todo, isto é, o tradicional resume-se à cartilha. Assolini (2020, p. 66) coloca que tais cartilhas “[...] solicitam aos alunos assinalarem as famílias silábicas, circularem sílabas de palavras, ligarem as iniciais de uma palavra ao respectivo desenho”. Ou seja, a cartilha organiza uma série de comportamentos a serem executados pelo estudante para que sua aprendizagem se efetive.

Essa noção de aprendizagem, que segundo Giusta (2013, p.23) “[...] é identificada com o condicionamento”, advém de uma perspectiva behaviorista do ensino, em que se controla o processo direcionando-o para atingir o objetivo final; não importa o conteúdo, importa o comportamento e seu tipo de reforço. Isso explica o motivo pelo qual as cartilhas trazem propostas de alfabetização a partir de “[...] pseudotextos, exercícios e atividades descontextualizados, que não fazem sentido algum para o estudante, nem para o professor” (ASSOLINI, 2020, p. 66).

Nessa perspectiva o conhecimento perde seu valor simbólico no processo educativo, o foco é a modelagem de um comportamento para se adquirir certas habilidades. Esse fato é assinalado na SDR “*algo mais...vamos supor mecânico*”, efetivando a aprendizagem como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (GIUSTA, 2013, p. 22).

Assim como SPC, SPD também é capturado por sentidos técnicos, acrícos e reprodutivos do ensino e aprendizagem. Ambos os sujeitos se vinculam à FD tecnicista, na qual o trabalho docente é interpretado como fazer mecânico sobre a imagem de um aluno cognitivista, que basta repetir o que lhe é demandado para que alcance o objetivo final.

Por meio disso podemos dizer que os sentidos que compõem o interdiscurso de ambos estão atrelados à interpretação da docência enquanto atividade objetiva e programada, pois é o processo que “[...] define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1986, p. 15-16).

Nesse sentido, verifica-se mais uma vez o caráter dessimbolizante da FD tecnicista, pois o professor e o aluno são desautorizados a se inscrevem no processo educativo; este está sempre fora dos sujeitos, expropriado deles.

De acordo com tal interpretação podemos inferir que o sentido dado pelo sujeito ao termo tradicional não diz respeito ao reconhecimento daquilo que nos antecede, mas à conservação do estudante e do professor na posição de reprodutores, de modo que cristalizem comportamentos e sentidos.

Ao marcar de qual lugar SPD fala, de um professor que acredita no tradicional tecnicista, ele faz um reconhecimento de sua realidade: “*algumas crianças conseguem aprender mais desse método do que do outro, entendeu?*”. Verifica-se que esse sujeito também se coloca na posição de diagnosticador e solucionador das problemáticas; ele não se dilui no discurso do estado em que impera a “ditadura do construtivismo”. Contudo, ele se coloca contrário às imposições, pois busca demonstrar que o “método” vendido pelo estado não supre as necessidades dos alunos.

É importante destacar que o construtivismo como foi elaborado por Vygotsky e outros estudiosos sofreu uma descaracterização ao ser inserido no contexto neoliberal, dada a alteração no simbólico. Nessa apropriação feita pelo neoliberalismo, a pedagogia construtivista passa a atribuir ao estudante a responsabilidade pelo próprio saber; não há mais o outro na figura do professor como alguém que lhe antecede, que encerra sentidos e ensina, ou seja, que coloca em signos. Por meio disso a aprendizagem adquire a ideia de *aprender a aprender*, uma vez que “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36).

O professor, nesse caso, assume a posição de mediador do conhecimento, como já verificamos no primeiro bloco. A partir desse lugar destinado a ele, espera-se que o aluno se outorgue o próprio desenvolvimento. Segundo Batista (2022, p. 14), o silenciamento da transmissão cultural feita pelo professor em face do desabrochar naturalista infantil provoca a degradação do “aprendizado na medida em que posiciona o professor como um coadjuvante em face do dito protagonismo de um aluno que se bastaria a si mesmo”.

Os lugares destinados ao aluno e professor são, portanto, individualizados: o aluno age sozinho enquanto o professor facilita o processo. Com isso, não há necessidade de uma relação subjetiva do docente com o conhecimento e nem haverá um laço educativo provocado pela transmissão cultural entre gerações, pois não há o Outro que coloque em signos, provocando, assim, a “destituição do professor enquanto sucedâneo transferencial” (BATISTA, 2022, p. 15) da cultura e tradição.

Nota-se que SPD não se dilui nesse espaço e não se identifica plenamente com esses moldes progressistas de educação, assumindo que esse “método” não assegura a aprendizagem, o que marca sua oposição à FD estadual. Em contrapartida, ele cria um novo lugar: “*Tanto o construtivismo como o tradicional eu acho que eles devem andar juntos*”. Nessa SDR encerra-se o lugar do meio, da nuance, da mescla, do heterogêneo em detrimento do binarismo, do isolamento.

Ao assumir um novo lugar de filiação de sentidos, provoca-se a emergência do sujeito, que não está inteiramente diluído nos discursos da rede, e nem inteiramente no “tradicionalismo”. Tal hibridismo marca a heterogeneidade constitutiva da subjetividade de SPD; sua identificação não se fecha de um lado e nem de outro, mas no entremeio de ambos, e ainda reconhece que não é o mesmo lugar no qual está a rede estadual: “*Mas não é assim que a maioria vê*”. Isto é, o sujeito não se reconhece na FD dominante, que é a da maioria, e

se desloca dela para criar outro espaço, marcado pelo tradicional conservador e pelo construtivista.

Porém, já pudemos perceber que esse novo espaço no qual o sujeito se identifica não possibilita ao professor e ao aluno manterem uma relação subjetiva de desejo com o saber e conhecimento, pois se não estão alienados na repetição do processo, como prevê o conservadorismo, estão individualizados, como prevê o construtivismo.

Com isso, de uma forma ou de outra, o sujeito se prende à dessimbolização do ato educativo. Mesmo não se reconhecendo inteiramente na FD dominante, não há o deslocamento para uma FD simbolizante, a qual possibilita uma relação subjetiva do sujeito professor com seu trabalho.

Nota-se que as diferentes FDs dessimbolizantes têm um traço em comum: a permanência do sujeito no lugar que lhe entregam, que lhe imputam, e não que constrói para si. Essa característica marca a destituição da linguagem enquanto espaço simbólico de constituição/refutação de sentidos. Por isso, mesmo diante do estranhamento, os sujeitos permanecem alienados dos significantes que lhe são endereçados e efetivam a expropriação de seu fazer.

Isso é o que leva SPD a não provocar furos e brechas na prática pedagógica, e, mesmo não concordando, assume trabalhar o construtivismo, assim como na seguinte SDR: *“no estado é... a gente trabalha com o construtivismo”*. Em outras palavras, mesmo existindo um posicionamento, ele não vai à cabo para se deslocar da FD quando o assunto é sua prática pedagógica. SPD continua fazendo que lhe é imputado, naturalizando o seguinte fato: *“nós somos proibidas de trabalhar com o tradicional”*.

A última SDR ilustra sob quais condições de produção está inserido o trabalho do professor, isto é, está sob a ordem do controle. Tal maneira de silenciar uma região de sentidos por meio da proibição demonstra a incapacidade do estado de promover formações que interpelem o professor a ressignificar a docência, pois se é preciso proibir e censurar o tradicional é porque não existe o desejo que conduz o sujeito a outra região de sentidos. Torna-se mais fácil proibir do que incitar o desejo à reconstrução da prática pedagógica.

Além disso, marca-se a falta de escuta que está sobre o trabalho docente. Percebe-se que SPD e SPC se posicionam na via da profissionalidade ao diagnosticarem os problemas da realidade; porém, por não terem um espaço de escuta, acolhimento e interpretação sobre as possíveis soluções, esses sujeitos se deslocam para a região de sentidos disponível a eles, seja

por meio da memória de quando eram alunos, seja por meio da memória e do arquivo vindos do magistério.

Se as formações fossem menos técnicas e mais voltadas à instrumentalização do professor por meio da ampliação de seu arquivo e interdiscurso, seria possível o deslocamento dos sujeitos para uma formação discursiva simbolizante do conhecimento, pois nota-se que todos os professores recorrem à região de sentidos disponível a eles, com estudos obsoletos que já foram refutados ou com memórias de quando ocupavam a posição-aluno.

Percebemos, então, que o caminho traçado pelas formações é, antes de tudo, parafrástico, entregando ao sujeito professor sentidos acabados e reforçando a reprodução destes por meio da censura e proibição. Com isso, a relação que os sujeitos professores travam com os conhecimentos pedagógicos se dá a partir da comoditização, da burocratização e do tecnicismo, trazendo para o desenvolvimento profissional docente a característica dessimbolizante.

Portanto, verifica-se que as formações iniciais e continuadas excluem o fato de que

O aprender e o ensinar (que são, é claro, manifestos) são causados, antes de tudo, pelo desejo inconsciente de saber. E o desejo, habitando o sujeito, assujeita assim não poucos a ensinar bem como tantos outros a aprender. (BATISTA, 2022, p. 8)

Isso nos mostra que as formações de professores são dessimbolizantes na medida em que não colocam o conhecimento pedagógico na esteira do desejo e não oferecem condições de produção para que cada sujeito se relacione subjetivamente com tais conhecimentos, restando a coerção e imposição de sentidos.

Entretanto, a censura marca a interdição mas ao mesmo tempo provoca o manejo da significação. Isto é, se o sujeito não pode significar em uma região, ele se desloca para outra; se a subjetividade não pode se inscrever em lugar, ela se inscreve em outro. É isso que trataremos no próximo bloco: o lugar em que a ideologia dominante falha, falha a ponto de provocar o deslocamento do sujeito de FD, em que, mesmo havendo a censura, a subjetividade consegue se inscrever. Estamos falando da desidentificação.

Isso é diferente do que vimos até agora, que foram alguns estranhamentos dos sujeitos em relação aos sentidos impostos pela rede estadual de ensino que no entanto não resultaram no deslocamento. Ou seja, mesmo havendo discordâncias em relação à FD estadual, vimos que os sujeitos não se movimentaram ideologicamente em direção a sentidos simbolizantes do desenvolvimento profissional docente. Eles se mantiveram na ideologia neoliberal dessimbolizante.

Entretanto, temos duas grandes contribuições da AD e da psicanálise. A primeira delas, já nos alertou Pêcheux (2014b), é que a ideologia não é um ritual sem falhas, e a segunda está fundada na ideia de sujeito do inconsciente da psicanálise, dotado de uma subjetividade singular que permite a desalienação de sentidos Outros.

Nas palavras de Mont-Serrat e Tfouni (2017, p. 39),

Embora a interpelação pela ideologia mascare o caráter material do sentido impondo a transparência de sentido, o sentido único -, Pêcheux (1988b), p. 255) traz um alerta sobre a possibilidade de resistência e revolta dentro do processo de assujeitamento, pois, para ele, a ideologia existe “sob a modalidade da divisão, ela só se realiza na contradição”. O deslocamento ideológico, o imprevisível, interrompe a perpetuação das repetições do ritual ideológico. Esse acontecimento, sob a perspectiva da psicanálise - que concebe o sujeito como dividido, e não centrado -, permite compreender o sujeito do discurso sob a dimensão de “efeito do significante”. (Lacan, 1998, p. 196)

Diante dessas duas grandes contribuições, os próximos passos serão destinados à investigação das possibilidades de furos, bem como quais mecanismos da profissão docente podem levar os professores a se desidentificarem com as FDs dessimbolizantes e não apenas se contraidentificarem. Por isso, nos atentaremos aos discursos de sujeitos que, de alguma forma, conseguem se deslocar da paráfrase e colocar sua profissão nos caminhos da polissemia.

4.3 Terceiro bloco - Quando a censura (des)faz sentidos: autoria e simbolização

Com as análises feitas acima concluímos que a formação inicial, continuada e a relação com o conhecimento são chaves para verificarmos se os professores vivenciam o desenvolvimento profissional na perspectiva dessimbolizante ou não. Por meio disso percebemos discursos e práticas que descaracterizam o valor simbólico da profissão docente, colocando o professor na repetição de sentidos prontos e na paráfrase, pois as condições de produção não permitem que estes desenvolvam uma relação subjetiva com o conhecimento.

Vale ressaltar que tal relação marcada pelo traço da subjetividade traz para a profissão seu valor simbólico e, conseqüentemente, o desejo, a marca constitutiva do sujeito de linguagem, ao passo que o cerceamento da significação e aprofundamento da repetição, provocada pela ideologia neoliberal, retira o desejo pois destitui o simbólico. Então, se a dessimbolização está voltada para o enfraquecimento da linguagem enquanto lugar constitutivo do sujeito, restando-lhe a paráfrase e a automatização dos processos, a

simbolização está às voltas com a significação, com a criação dos sítios de significância que singularizam os sujeitos e com o reconhecimento do lugar do desejo.

Desse modo, podemos dizer que a dessimbolização está para a paráfrase e a simbolização para a polissemia, lugar onde os sentidos são impressos pela singularidade do sujeito. Por isso, neste bloco conheceremos trabalhos que carregam as singularidades dos professores pois eles os vivenciaram na perspectiva da inscrição subjetiva, isto é, veremos práticas pedagógicas que apontam para o (des)envolvimento profissional docente, pois nelas os sujeitos puderam imprimir os próprios sentidos e serem autores.

Para tanto, utilizaremos nas análises a noção de autoria já elencada neste trabalho, na qual deve haver o controle da deriva, a reconfiguração do cristalizado, o reconhecimento do contexto no qual o sujeito-autor está, driblando as incontinências do real com práticas que apresentam começo, meio e fim. Vale retomar a citação que sustentará essa noção de autoria:

O trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux descreveu como "... uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações". (TFOUNI, 2002, p. 51).

Desse modo, essa será uma análise da autoria pedagógica. Buscaremos compreender os pontos de deslocamentos, de controle de deriva, de contextualização e organização do trabalho a fim de que ele seja resultado de um começo, meio e fim, que capture o olhar dos alunos colocando-os na esteira do desejo pelo conhecimento e historicizando sentidos.

Vale ressaltar que não é nosso objetivo julgar a qualidade da proposta do professor, mas sim empregar conceitos utilizados nas análises de discursos orais e escritos para identificar a autoria. Por isso, contaremos com recortes grandes e selecionaremos trechos extensos para identificar os pontos de emergência do sujeito, já que se trata de uma análise mais ampla.

O primeiro recorte é de um professor formado em análise de sistemas e que fez pedagogia pois tinha interesse em conhecer mais sobre educação. Por isso, a entrada em sala de aula foi tardia.

O segundo recorte é de um sujeito que está há muitos anos em sala de aula e atualmente está bastante frustrado pela pressão da rede estadual de ensino com o discurso de inovação e obsolescência programada. Esse sujeito já apareceu em outro bloco de análise, mas aqui conseguiremos perceber o lugar em que a ideologia dessimbolizante falhou e o lugar em que sua subjetividade foi impressa.

O terceiro recorte é de um sujeito professor que demonstra muito comprometimento com a profissão. Ele não está como titular de nenhuma sala de aula, é professor de uma disciplina chamada Projeto de Vida. Essa disciplina entrou há pouco tempo no currículo paulista, e o que lhe embasa é a noção neoliberal de produtividade, uma vez que foi pensada e construída para levar os alunos a compreenderem quais serão os próximos passos depois da educação básica, como eles podem passar no vestibular e qual profissão irão escolher. Será que esse sentido será impresso na organização da aula? Vale ressaltar que esse sujeito também já apareceu em outros recortes, mas agora veremos de que modo se desidentificou da FD dessimbolizante.

Recorte 1²⁴

Tem a sala de informática, mas nenhum professor de anos iniciais tinha chegado até ela. Eu logo no primeiro ano, eu fiz um projeto né que era de, eles tinham que pesquisar os animaizinhos de jardim que já era ali, tá vendo era uma parte mais, uma teoria ali do Ler e Escrever mas era assim, bem básico então que que eu desenvolvi? Uma pesquisa, nós dividimos por grupo, cada grupo foi pesquisar um tipo de animalzinho, de inseto né, e depois nós fomos é...e era tipo assim, uma pesquisa mesmo é...uma tabela de análise mesmo né. Eles viram tempo de fecundação, idade, quanto tempo eles vivem, [...] eles fizeram essa pesquisa em grupo e depois eles ficaram pra digitar. Então eles começaram a digitar na sala de informática então foi muito legal, minha coordenadora chegou até pedir fotos né, eles ficaram muito interessados, eles amaram ali de...além de fazer a pesquisa, de escrever no computador. Porque muitos não têm esse acesso, e depois eu imprimi todas essas pesquisas, nós fizemos tipo um livro né, então...e os autores, e tinha o nome deles né, então eles amaram, eles ficaram assim, depois no próximo ano que nós tivemos um pouco ainda de presencial, esses alunos que na época era 3º ano, eles foram pro 4º, eles falavam ah tia, e nosso livro? E tinha ilustração também, sabe? Eu pedi pra eles me ilustrarem né, a pesquisa, então eles se apaixonaram. (SPF)

Recorte 2

Ela tinha um problema sério, era uma senhora que tinha seus 38, 40 anos e vivia na dependência das filhas, entendeu? Aí ela falava assim: ah professora eu vim buscar minhas letrinhas aqui, mas as minhas letrinhas elas são importantes pra mim [risos] [falando mais

²⁴ Todos os recortes deste bloco são explicações sobre o trabalho que marcou mais o professor em sua carreira.

baixo] mas o que eu gostaria mesmo é de ir no mercado. Ah pra mim fazer a minha compra, eu nunca tive um privilégio de fazer a minha compra, de contar o meu dinheiro e de passar o meu cartão, e eu gostaria de fazer isso, e é por isso que eu estou aqui, eu tô aprendendo [...]

Aí eu comecei a fazer, aí o que eu comecei a trabalhar? *Eu comecei a trabalhar jornalzinho, sabe? de ofertas? né? Comecei a trabalhar com os jornaizinhos de oferta. E aí o que eu comecei a trabalhar? O cartão né? Aí os cartões né de crédito [...]* ... vamos trabalhar com EJA lá na alfabetização, você tem que trabalhar o cotidiano com ele, o que ele precisa naquele momento. O que ele precisava naquele momento? Era de um cartão, era duma letrinha né, era do seu nome, o seu nome era o principal de tudo, saber escrever seu nome, né? *Através das letrinhas do seu nome você adquire várias palavras né [...]* Não tem esse ... que nem nós temos hoje né esses currículos né, pra ser trabalhado né, *nós tínhamos a palavra-chave, a palavra-chave da alfabetização. Colocaria o nome da pessoa [exemplos] nós vamos trabalhar então essas palavrinhas-chave. Trabalho, né. Trabalho, então nós vamos colocar a chavinha, a palavra-chave no trabalho e daí você vai começar o trabalho. O trabalhador. “quais são as profissões do trabalhador” quais? Então você põe o trabalhador e vai colocando as profissões [...]* né. *Aí você trabalha tudo! um conjunto de palavras.* (SPB)

Recorte 3

Essa é a primeira parte [demonstração] aqui eles vão colar uma foto e essa parte é assim: iniciaremos uma aventura com uma lembrança muito especial para você, conte tudo para mim. Então aqui eles vão relatar. Aí você fala assim: como é que eles vão saber relatar, o que eu faço? Na aula eu falo: *gente como é que vai ser o relato? É assim: aonde foi? Quando foi, como é que tava o dia? Tava sol, tava chovendo? Tava calor? O que vocês sentiram no dia? Buscar sensações daquele dia, porque eu tava estudando sobre sensações é...e lembranças e as nossas lembranças, eu não sei se você sabe, elas só se remetem a nós devido a cheiro, audição e sabores, é aí que faz com que a gente lembre. [...]*então são essas as sensações que faz a gente ter as lembranças. Então eu trabalho isso com eles.

Pesquisadora: “Esse material vem do estado?”

Não! Eu que montei. Eu que faço, eu que monto tudo. [mostrando os projetos] [mostra um papel] *Oh essa aqui é a moldura antiga, do que já passou [mostra outro papel] essa é uma moldura mais moderna, até isso tem.* Aí esse daqui tá assim: agora quero te conhecer melhor, hoje eu sei que vc tem muitos mistérios a revelar, coloque aqui a sua foto para eu

sempre te lembrar. [mostrando a moldura atual] *Aí oh, ele vai colar a moldura dele aqui, aqui embaixo ele vai descrever: quem ele é, como ele se vê. Então eu vou trabalhar no espelho, pedir para ele se olhar no espelho e o que que eles enxergam neles? o que que você vê? Você vê uma pessoa como? Como você acha que as pessoas te veem? [...]* E nesse aqui tá assim: agora que já conheci todo seu passado e vc eu quero entender como vai ser seu presente, deixe aqui registrado o que você mais deseja para o seu futuro. *Então aqui não tem moldura, você sabe por que não tem moldura? Porque o nosso futuro é imperfeito, ele muda, então eu não deixei moldura, porque eles têm que criar, então aqui eles vão criar.* Vão falar, ah eu quero ser médico, mas eu não sei se vou conseguir, mas eu também pensei em ser isso ou aquilo, aí eu penso no futuro cuidar da minha mãe, do meu pai, em ter um cachorro. *Eu não quero que eles só pensem também só em profissão, que é uma coisa que a gente foca muito, que o estado pede muito, eu quero sentimento, eu quero assim sentir o porquê.* (SPE)

Nos três recortes podemos perceber que os professores relatam práticas pensadas, refletidas e planejadas por eles. Cada proposta de projeto nasce da problematização do contexto no qual eles estão inseridos, ou seja, todos notam que há uma questão que lhes interpela a agir.

Esse é o primeiro movimento de autoria: a interpretação do contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido, permitindo-lhe uma leitura-historicizada (ASSOLINI, 2020) das condições de produção de seu trabalho, o que o leva à adequação de suas práticas pedagógicas. Nesse caso, os sujeitos professores organizam práticas discursivas a partir da reflexão de qual lugar ocupa, em qual momento da história está inserido e quais são as condições de produção restritas e amplas, preocupando-se em adequar o trabalho com as necessidades do contexto.

Esse movimento é feito em SPF ao identificar o mau uso de um importante recurso pedagógico, como em “*Tem a sala de informática, mas nenhum professor de anos iniciais tinha chegado até ela*”, e também ao constatar a falta de acesso dos alunos em “*Porque muitos não têm esse acesso*”. Por meio desse dito percebemos que o sujeito, por meio de sua constituição – formação em análise de sistemas –, é interpelado a agir e se reconhecer no processo, ou seja, compreende qual seu papel enquanto professor inserido em um contexto desigualdade e de mau uso da tecnologia.

Junto a isso, SPF constata a insuficiência do material do estado, “*uma teoria ali do ler e escrever mas era assim, bem básico*”. Isto é, ele nota outra problemática no contexto de seu trabalho, a qual também lhe chama a agir segundo sua função social: “*Eu logo no primeiro ano, eu fiz um projeto né que era de, eles tinham que pesquisar os animaizinhos de jardim...*”.

Diante da constatação do conteúdo insuficiente oferecido aos alunos, ressalta-se a não naturalização dos sentidos de educação que estão inseridos no *Ler e Escrever* e, por conseguinte, a não diluição nessa FD, como na SDR “*uma teoria ali do Ler e Escrever mas era assim, bem básico*”, em que o sujeito se sente autorizado a analisar criticamente a qualidade do conteúdo e não se subjetivar nessa região de sentidos.

Nesse dito, por meio do predicado “bem básico”, percebemos que o imaginário contido no *Ler e Escrever* sobre os alunos (como sujeitos incapazes e merecedores de conteúdos frágeis) não é compartilhado pelo professor, assumindo a característica do discurso do mau sujeito proposto por Pêcheux (2014b).

O mau sujeito é aquele que, por meio do questionamento, dúvida, distanciamento e contestação “se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição que consiste, desta vez, em uma separação [...] com respeito ao sujeito universal lhe dá a pensar: luta contra a evidência ideológica [...]” (PÊCHEUX, 2014b, p. 199).

O mesmo ocorre com SPE. Embora atue em uma disciplina que é pensada pela lente do capital humano, ele consegue fazer o manejo dessa ideologia e se desloca, pois identifica que há um empobrecimento das propostas da rede estadual: “*Eu não quero que eles só pensem também só em profissão, que é uma coisa que a gente foca muito, que o estado pede muito, eu quero sentimento, eu quero assim sentir o porquê*”.

Nessa SDR o sujeito assinala sua singularidade provocando um contraste entre *eu* e o *estado*, ou seja, entre o sujeito enunciador e o sujeito universal, entre o que ele quer e o que o estado pede, havendo completa negação desse lugar que lhe é destinado a ocupar. Em uma sociedade neoliberal em que se vive o imperativo da produtividade, o professor enxerga a falência da subjetividade. Em “*Eu não quero que eles só pensem também só em profissão*”, há o questionamento do imperativo da eficácia, da automatização dos sujeitos e de suas descaracterizações enquanto sujeito de desejo.

A partir de tal problematização, SPE reclama seu lugar enquanto profissional da educação e assinala o comprometimento com a função social de seu trabalho, o que é traduzido em práticas que reconhecem a importância da subjetividade e do desejo dos

sujeitos, como visto em “*eu quero sentimento, eu quero assim sentir o porquê*”. Sabemos que o professor nunca alcançará os motivos dos desejos dos alunos, mas nessa intencionalidade ele possibilita, além da catarse, o questionamento do que é imposto pela sociedade neoliberal.

Assim como SPF e SPE, SPB também identifica as lacunas do contexto neoliberal no qual está inserido: “*Ela tinha um problema sério, era uma senhora que tinha seus 38, 40 anos e vivia na dependência das filhas, entendeu?*”. Por meio dessa constatação, SPB também se insere na modalidade do mau sujeito do discurso, pois rompe com a ideia neoliberal de que os idosos são um peso para a sociedade e que devem ser descartados, uma vez que reconhece a função social do seu trabalho, que é possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita contextualizadamente, como produtos culturais e sociais, como em “*você tem que trabalhar o cotidiano com ele, o que ele precisa naquele momento*”.

Este lugar que SPB ocupa ao trazer para si a responsabilidade de sua profissão também assinala um deslocamento dos sentidos impostos pelo estado, os quais se atrelam à destituição do valor simbólico da educação e considera os conhecimentos como moedas de troca. Para SPB, a escrita e leitura não são encaradas pelo viés mercadológico, mas sim por sua função social, pelas necessidades vindas em uma sociedade letrada. Com isso, podemos perceber o deslocamento de SPB da FD dessimbolizante, visto em outros recortes, em que a importância das formações era marcada pela “escadinha” da carreira profissional.

Embora apareça a marca do “tem que” nessa SDR, podemos compreendê-la como uma síntese que o próprio professor faz de sua vivência com alunos de EJA. Em outras palavras, o “tem que” expressa o conhecimento que SPB construiu em torno de sua prática, pois em seu dito há a apropriação da experiência, e não a replicação de sentidos construídos por outrem. Isso é aprofundado no momento em que o professor explica sua proposta.

Nesse sentido, verificamos que a prática de SPB em EJA constitui de fato o que Bondía (2002) chama de “experiência” como o acontecimento que atravessa o sujeito, que o modifica e produz um saber, um saber singular, constituindo sua epistemologia da prática.

Nos três sujeitos verificamos que o princípio da organização do trabalho pedagógico advém da identificação de uma problemática. Ressalta-se, mais uma vez, que esse é o primeiro movimento autoral docente: interpretar o contexto sócio-histórico e as condições de produção do seu trabalho para construir adequadamente sua proposta, o que é feito pelo reconhecimento do lugar que o professor ocupa na sociedade na qual está inserido.

Por meio da análise das condições de produção restritas e amplas, os professores notam que há uma falha, uma desorganização na educação dos alunos, isto é, eles identificam

a deriva contida nas demandas do sistema educacional, seja pelo *Ler e Escrever*, seja pela proposta do Projeto de Vida ou pelo não acesso à função social da escrita e leitura. Vale ressaltar que a

Deriva consiste em uma interpretação que foge do script, na medida em que a dispersão supostamente controlada pelo enunciador não é suficiente para impedir que a enunciação caminhe para outros sentidos ou discursos, e, mesmo que se considere isso um “erro”, justamente esse erro é que dá a possibilidade de levar o dito para um lugar não esperado pelo discurso e pela interpelação. (TFOUNI, 2019, p. 200)

Diante disso, percebemos outro movimento de autoria: a tentativa de controle da deriva, que não foi provocada pelos professores, mas pelas propostas que os atingem na medida em que lidam com o ensino e aprendizagem. Ao perceberem o lugar instável do fechamento de sentido, em que as propostas falham, eles se colocam no processo de contê-las a fim de que o aluno não seja atingido pela dispersão e, portanto, seja excluído da aprendizagem.

Por meio da citação de Tfouni trazida acima, vemos que isso não é o erro, mas é lugar fecundo de emergência de sentidos outros, pois “[...] é justamente devido a essa opacidade que o sujeito pode se mover, deslizar nos sentidos” (TFOUNI, 2019, p. 200). Portanto, é onde o professor coloca sua singularidade, levando as propostas pedagógicas a outras regiões da significância, deslocando-as para outras FDs que são por excelência simbolizantes, já que partem da inscrição da subjetividade do professor no conhecimento, assim como veremos adiante.

A deriva contida nas demandas de trabalho docente, nesse caso, é o lugar onde a ideologia falha, por isso ela é a possibilidade da inscrição do professor, pois convoca os sujeitos a intervirem na rede de sentidos e provocar o deslocamento. Essa tomada de posição é marcada em todos os sujeitos. Em SPF: “*Eu logo no primeiro ano, eu fiz um projeto né que era de, eles tinham que pesquisar*”. Em SPB: “*Aí eu comecei a fazer*”. Em SPE: “*Esse material vem do estado? Não! Eu que montei. Eu que faço, eu que monto tudo*”. Percebe-se, então, que SPF, SPB e SPE se inscrevem na medida em que instauram novos sentidos a partir dos furos e das falhas das propostas que são endereçadas a eles. É nesse ponto que provocam a desestabilização do cristalizado e avançam em direção à polissemia.

Por isso, agora nos deteremos em investigar de que maneira cada um foi convocado a intervir na deriva, qual trilha construíram para deslocarem o próprio trabalho e como organizam o interdiscurso e arquivo na elaboração de novos sentidos. Isso nos coloca frente

às formações iniciais e continuadas de cada sujeito e, por conseguinte, à relação de desejo que desenvolveram com os conhecimentos.

SPF, ao identificar a brecha, elabora um projeto: *“Eu logo no primeiro ano, eu fiz um projeto né que era de, eles tinham que pesquisar os animaizinhos de jardim”*. Assim como qualquer movimento autoral, ele carrega a consideração da paráfrase, que é a conservação da temática proposta pelo material (animais), e avança em direção à polissemia, propondo pesquisas, análises de dados, organização em tabela, em livros e exposição, como está nos trechos selecionados abaixo:

“Uma pesquisa, nós dividimos por grupo, cada grupo foi pesquisar um tipo de animalzinho, de inseto né, e depois nós fomos é...e era tipo assim, uma pesquisa mesmo é...uma tabela de análise mesmo né. [...] e depois eu imprimi todas essas pesquisas, nós fizemos tipo um livro né, então...e os autores, e tinha o nome deles né[...] Eu pedi pra eles me ilustrarem né, a pesquisa.”

O movimento feito pelo professor de organizar uma proposta que contemple as necessidades do contexto sócio-histórico em que atua faz com que coloque em curso a intencionalidade do trabalho pedagógico, pois o trabalho em grupo, a pesquisa, a confecção do livro e a ilustração não são reproduções de uma prática pedagógica pensada por outrem, mas nasce da inscrição do professor em seu fazer, atribuindo significado à sua função social.

Por meio de tal inscrição, o sujeito coloca em cena sua constituição subjetiva, isto é, utiliza de seu interdiscurso, arquivo e memória para estruturar as etapas do projeto. Nesse sentido, a escolha por fazer pesquisas, por organizar os dados em tabela não foi por um acaso: sendo o sujeito formado em análise de sistemas, ele possui um conhecimento especializado em torno das propostas que desenvolveu.

É importante observar que, por meio de tal apropriação dos conhecimentos sobre análises de dados, o professor conseguiu mexer na rede de sentidos e fazer emergir novos, pois soube colocar o arquivo de outra área de estudos a serviço da pedagogia, apropriando-o, enriquecendo-o, refletindo sobre ele e resignificando-o, dando corpo a uma nova forma de saber. Isso foi possível pois SPF foi capaz de organizar todos os pré-construídos e imprimi-los em uma nova forma, sem deixar que a prática pedagógica se perca ou perca sua intencionalidade, como se fossem um amontoado de atividades desconexas.

Esse processo é o que chamamos de controle da dispersão, de coerência, em que o professor amarra toda proposta em introdução, desenvolvimento e conclusão. Verifica-se na proposta de SPF que a introdução é feita pela aproximação dos alunos da temática por meio

da pesquisa; o desenvolvimento é feito por meio da análise das informações, que são organizadas em tabelas a partir das características de cada grupo de animais; e, para concluir, dar o efeito de fechamento, os alunos sintetizam o conhecimento em um livro, efetivando a função social do saber.

Gostaríamos de destacar que a organização do livro não reflete apenas um produto final, mas reafirma o lugar de autores que os alunos foram incentivados a ocupar. Por meio da assinatura, da ilustração e da organização das ideias em um gênero específico, SPB possibilitou a emergência da autoria também dos alunos, corroborando a ideia de Assolini (2020) de que a autoria do aluno só é alcançada se o professor puder ser autor.

O mesmo movimento de autoria é visto nos outros dois sujeitos. SPB parte da epistemologia da prática que construiu em sua experiência com alunos de alfabetização em EJA, em que estrutura propostas pedagógicas que respeitam a função social do conhecimento e que solucionam a problemática identificada no contexto que está inserido:

“Aí eu comecei a fazer, aí o que eu comecei a trabalhar? Eu comecei a trabalhar jornalzinho, sabe? de ofertas? né? Comecei a trabalhar com os jornaizinhos de oferta. E aí o que eu comecei a trabalhar? O cartão né? Aí os cartões né de crédito [...] O que ele precisava naquele momento? Era de um cartão, era duma letrinha né, era do seu nome, o seu nome era o principal de tudo, saber escrever seu nome, né? Através das letrinhas do seu nome, você, aí, adquire várias palavras né [...]”

No trecho citado acima o sujeito expõe, por meio da análise do contexto, seu movimento de reflexão para adequar a proposta ao seu interlocutor, de modo que seu trabalho não caia na deriva e nem se torne sem sentido para os alunos. Por isso, ele traz situações do cotidiano, como o uso do cartão, do jornal de mercado, além de trabalhar com o nome próprio.

Ressalta-se que o trabalho com nome é a marca da inscrição subjetiva do desejo na aula de SPB. da Silva (2015, p. 7) afirma que, nesse processo de aprendizagem,

Há uma historicidade que apresenta o sujeito como sendo único e distinto dos demais. Neste sentido, o nome próprio, enquanto significante, seria uma palavra que presentificaria o lugar do sujeito, no momento em que ele se identificar ou for identificado em nome próprio.

A contextualização da vida dos alunos, seja por meio do nome próprio ou de situações cotidianas, é a introdução do trabalho de SPB. Por meio disso, ele permite que cada um se inscreva no ensino e se reconheça como sujeito constituído pela linguagem, marcado pela

simbolização. Isso ocorre pois há o acolhimento da subjetividade daqueles que até então se sentiam excluídos da sociedade e que, ao serem considerados, passam a se sentirem autorizados na linguagem escrita.

Verifica-se com isso a intervenção e desestabilização que SPB faz na rede de filiações e de sentidos dominante. Por meio de práticas que retomam a singularidade dos sujeitos, o professor coloca em xeque a desvalorização dos idosos e provoca o deslocamento de propostas que homogeneizam os alunos e que atribuem a eles uma identidade fixa, assim como faz a ideologia neoliberal e como prescreve o sistema educacional da rede estadual paulista.

Depois de feito o movimento introdutório de aproximação da linguagem escrita à subjetividade dos alunos, SPB desenvolve seu trabalho:

“Nós tínhamos a palavra-chave, a palavra-chave da alfabetização. Colocaria o nome da pessoa [exemplos] nós vamos trabalhar então essas palavrinhas-chave. Trabalho, né. Trabalho, então nós vamos colocar a chavinha, a palavra chave no trabalho e daí você vai começar o trabalho. O trabalhador: ‘Quais são as profissões do trabalhador? Quais?’ Então você põe o trabalhador e vai colocando as profissões [...] né.”

Nesse trecho conseguimos perceber como o professor se movimenta no processo de construção da própria epistemologia da prática. Além de trazer saberes advindos da experiência, ele traz conhecimentos acadêmicos da pedagogia, assim como fez SPF. O uso de palavras-chave na alfabetização foi proposto por Paulo Freire²⁵, justamente em contexto de EJA. É nesse conhecimento teórico que SPB se embasa para desenvolver a alfabetização com alunos adultos, partindo sempre das situações do cotidiano, inscrevendo sua proposta no valor simbólico do saber, em que a subjetividade é base para a construção do conhecimento. Verifica-se, assim, a preocupação da inserção do sujeito aluno no campo da letra e no campo social.

Nesse relato não sabemos como foi o fechamento, mas podemos saber que o desejo de ensinar deu abertura ao desejo de aprender, pois o objetivo de alfabetizar foi alcançado, como podemos ver em outro momento da entrevista em que SPB relata o que sua aluna disse ao fim do processo:

²⁵ FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

“Professora, hoje através de você eu sou liberta, eu tenho liberdade. Eu falei assim: mas por quê? Ela falou assim: sabe o motivo, professora? Eu saio da minha casa, eu vou ao meu mercado, eu faço as minhas compras, eu não dependo mais das minhas filhas pra nada! Ai, gente! É uma emoção, né!”

Apesar de sabermos que a linguagem não é cristalina nem literal e que os discursos são sempre interpretados, sabemos que o trabalho desenvolvido por SPB afetou a aluna e a levou a se reconhecer enquanto sujeito pertencente à sociedade, vide os pronomes possessivos em primeira pessoa: “meu mercado” e “minhas compras”. Com isso, constata-se que SPB conseguiu intervir na lacuna deixada na educação de tantos adultos, pois no movimento autoral pôde conter a falha, o furo e instaurar novos acontecimentos.

Em SPE também observamos a reformulação de sentidos a partir da identificação da falha, da deriva presente na proposta do Projeto de Vida, que é o foco extremo e exclusivo na profissão do aluno resumindo existência escolar à capacidade de produtividade.

Contrariamente a essa concepção, o professor mexe na rede de sentidos e os desestabiliza, pois empenha-se na estruturação de projetos que colocam a heterogeneidade dos sujeitos em pauta. Dividida em primeira, segunda e terceira parte, a proposta organiza um percurso reflexivo para os alunos, não pela determinação e imposição de uma rota específica, assim como a rede estadual faz por meio de listagem de ações a serem cumpridas, mas oferece meios para que cada sujeito desenhe o próprio mapa de acordo com sua história, sua constituição e identificação.

Em outras palavras, o professor organiza a proposta pedagógica com aberturas à polissemia, que é alcançada pela inscrição subjetiva do aluno, como já visto em “*eu quero sentimento, eu quero assim sentir o porquê*”, trazendo à tona a heterogeneidade que constitui a sala de aula. Assim, estando apropriado do projeto, SPE explica a intencionalidade que há em cada etapa.

Como introdução, os alunos são convidados a entrar em uma narrativa:

“iniciaremos uma aventura com uma lembrança muito especial para você, conte tudo para mim” que é registrada através da colagem de uma foto da criança: “*Essa é a primeira parte [demonstração] aqui eles vão colar uma foto*”.

Apesar da tentativa de completude evidenciado em “*conte tudo para mim*”, há o espaço em branco para que o aluno imprima os sentidos de sua história. Vemos que a introdução não conta com atividades direcionadas, mas sim com espaço que deverá ser preenchido pelos sentidos do próprio aluno.

Nesse momento, percebemos o conhecimento acadêmico assinalando a profissionalidade de SPE: “*Na aula eu falo: gente, como é que vai ser o relato? É assim: aonde foi? Quando foi, como é que tava o dia? Tava sol, tava chovendo? Tava calor? O que vocês sentiram no dia?*”. Assim como SPF e SPB, SPE coloca em curso os conhecimentos da pedagogia no momento em que explica os elementos necessários em um relato, o que é feito a partir de perguntas, não de respostas prontas, fechadas. As perguntas são importantes recursos de reflexão, uma vez que elas não trazem o sentido acabado, mas possibilitam elaborações.

Além disso, há outro fato que marca a profissionalidade docente: a busca pela ampliação do arquivo do professor por meio de estudos e pesquisas, como podemos ver em “*porque eu tava estudando sobre sensações é...*”. Observamos nesse trecho que o professor reconhece suas lacunas e se coloca na posição de pesquisador, que posteriormente elabora um saber especializado dando corpo à sua epistemologia da prática: “*e lembranças e as nossas lembranças eu não sei se você sabe, elas só se remetem a nós devido a cheiro, audição e sabores, é aí que faz com que a gente lembre. [...]então são essas as sensações que faz a gente ter as lembranças. Então eu trabalho isso com eles*”.

Feita a introdução, o professor começa a desenvolver o projeto convidando os alunos a explorarem os conhecimentos sobre si nos dias de hoje. Isso não é feito por meio de uma quebra na continuidade, como visto nos materiais didáticos, e nem são utilizadas atividades descontextualizadas e direcionadas. O desenvolvimento do projeto é feito por meio da repetição do espaço em branco, mas dessa vez há outro deslocamento: “*Oh essa aqui é a moldura antiga, do que já passou [mostra outro papel] essa é uma moldura mais moderna, até isso tem*”.

Assim, por intermédio da estética das molduras, o sujeito professor marca as etapas do projeto e suas transições, atribuindo novos sentidos para as propostas. Percebe-se que não há cristalização e mecanização, há o surgimento do novo para que os alunos também possam se deslocar. Isso é feito com bastante apropriação do fazer docente, assim como mostra o relato a seguir:

“Então eu vou trabalhar no espelho, pedir para ele se olhar no espelho e o que que eles enxergam neles. O que que você vê? Você vê uma pessoa como? Como você acha que as pessoas te veem? [...]”.

Nesse dito SPE coloca em cena a intencionalidade pedagógica de cada ação. Isso significa que há um embasamento que orienta seu trabalho, pois ele não é feito por meio da repetição e paráfrase de sentidos encerrados por outrem, mas sim por meio da consciência crítica de seu fazer.

Embora saibamos que é impossível apreender a totalidade da constituição subjetiva, principalmente quando se diz respeito à imagem do eu refletida no espelho, conseguimos identificar mais um ponto de deslocamento da FD dessimbolizante: a proposta não é feita por meio de listagem de ações e de habilidades, mas sim pela interpelação ao aluno, levando-o a observar, refletir e se posicionar diante de si mesmo.

Feito o percurso entre passado e presente, SPE encaminha a proposta ao fim. Se o início é marcado pela introdução da história de cada um e o desenvolvimento é uma reflexão de si na atualidade, a conclusão convida o aluno a pensar no futuro – lembrando que não é no futuro profissional exclusivamente, mas sim nas diferentes possibilidades de experiências.

Mais uma vez verifica-se que o encadeamento da última etapa às outras primeiras é feito por meio das molduras: *“Então aqui não tem moldura, você sabe por que não tem moldura? Porque o nosso futuro é imperfeito, ele muda, então eu não deixei moldura, porque eles têm que criar, então aqui eles vão criar”*. Nota-se que a utilização de diferentes molduras para diferentes etapas do projeto é um recurso de coesão e coerência, pois por meio delas o professor organiza os acontecimentos e as propostas, controlando os sentidos de sua prática.

No trecho citado acima, em *“Porque o nosso futuro é imperfeito, ele muda”*, materializa-se novamente a desidentificação da FD dominante e dessimbolizante. Se para o neoliberalismo o futuro de cada um deve ser pensado estrategicamente e milimetricamente programado, fora dessa ideologia o sujeito tem a possibilidade de lidar com o não previsível e criar, que é a região de sentidos à qual se filia SPE.

A priori, o sujeito professor se insere na FD em que a imperfeição é tomada como constitutiva do estado de coisas: *“nosso futuro é imperfeito”*. Nessa região de sentidos, encontra-se o não fechamento, o não encaixe, o não-um, onde as fronteiras são flexíveis e porosas, reverberando no sujeito sua heterogeneidade e incompletude num regime de constantes (des)identificações, como verificado em *“ele muda”*. Percebe-se, então, que SPE

naturaliza a experiência humana como uma experiência subjetiva, movida pelo desejo e pelo descompasso.

Entretanto, mesmo se filiando a uma FD em que a vida do aluno não é programática, SPE faz uma imposição: “*eles têm que criar*”. Mais uma vez assistimos ao uso do “tem que” na forma imperativa, o que destoia do posicionamento que o sujeito teve até o momento. A respeito disso entendemos que os alunos não devem ficar presos a um futuro artificial e pré-estabelecido, mas entendemos também que a criação não é da ordem da imposição, e não se dá no tempo determinado pelo professor.

Talvez esse seja um gotejamento cartesiano sobre o ato de criação, o que felizmente não é suficiente para descaracterizar o projeto, uma vez que o processo de pensar sobre o futuro não é feito apenas nesse momento, mas também por meio de rodas de conversas que atravessam as aulas.

Assim como SPF e SPB, SPE provocou a captura do aluno, não por meio do sequestro de subjetividades, da interpelação de inscrição, que obteve êxito pela capacidade de manejar a prática pedagógica e conduzi-la com começo, meio e fim, sem deixá-la dispersa. Chegamos a essa conclusão pois SPE convidou a pesquisadora para participar de uma de suas aulas, em que foi notável a participação, colaboração e inscrição de cada aluno. A maioria quis contar, falar e formular sentidos sobre os projetos de vida.

Esse fato pôde ser observado em todas as práticas pedagógicas. De diferentes maneiras os alunos se inscreveram no próprio processo educativo, em que o professor não assume uma posição idealista e nem reprodutora, mas ocupa o lugar de pesquisador, estendendo essa possibilidade aos alunos, reconstituindo o valor simbólico do conhecimento. Podemos perceber isso nos seguintes recortes:

“[...] e era tipo assim, uma pesquisa mesmo é...uma tabela de análise mesmo né. Eles viram tempo de fecundação, idade, quanto tempo eles vivem, [...] eles fizeram essa pesquisa em grupo e depois eles ficaram pra digitar.” (SPF)

“Eu comecei a trabalhar jornalzinho, sabe? De ofertas? né? Comecei a trabalhar com os jornaizinhos de oferta. E aí o que eu comecei a trabalhar? O cartão né? Ai os cartões né de crédito [...] Colocaria o nome da pessoa [exemplos] nós vamos trabalhar então essas palavrinhas-chave. [...] O trabalhador: “Quais são as profissões do trabalhador, quais?” Então você põe o trabalhador e vai colocando as profissões.” (SPB)

“[...] Na aula eu falo: gente, como é que vai ser o relato? É assim: aonde foi? Quando foi, como é que tava o dia? Tava sol, tava chovendo? Tava calor? O que vocês sentiram no dia? Porque eu tava estudando sobre sensações é...e lembranças e as nossas lembranças, eu não sei se você sabe, elas só se remetem a nós devido a cheiro, audição e sabores, é aí que faz com que a gente lembre. [...]então são essas as sensações que faz a gente ter as lembranças. Então eu trabalho isso com eles.” (SPE)

Verifica-se nos três trechos que todos os professores carregam conhecimentos acadêmicos e científicos que embasam suas propostas e isso é transmitido aos alunos, seja por meio da pesquisa e análise de dados, seja pela função social da escrita ou pelos estudos das emoções que é levado para o relato, constatando mais uma vez que a

Transmissão na escola opera, em síntese, a partir do poder de contágio decorrente da implicação subjetiva do professor com o saber (processo primário) e, logo, com os conhecimentos (processo secundário). E é por meio desse contágio que se torna possível a iniciação para o aluno de uma implicação subjetiva com o saber (processo primário) e, logo, com os conhecimentos (processo secundário). Em vista disso, podemos admitir então que a transmissão escolar não produz em princípio uma homogeneização psíquica ou intelectual entre professores e alunos [...]. (BATISTA, 2022, p. 14)

Nota-se diante disso que todos os professores transmitiram aos seus alunos o valor simbólico dos conhecimentos. Se na FD dessimbolizante eles têm o estatuto de objeto e são tratados pela (in)utilidade, com os inúmeros deslocamentos provocados pela emergência da autoria de SPF, SPB e SPE assistimos à retomada e construção de um saber público que carrega algo do professor e também do aprendiz.

Isso não se deu de maneira natural e nem maturacional, pois foi preciso um percurso entre profissionalidade e subjetividade para que os professores dessem corpo a um todo coeso²⁶ que expressasse o desejo de ensinar e o desejo de aprender. Isso só foi possível pela relação subjetiva que cada um desenvolveu e desenvolve com o conhecimento, o qual não fica mais fora do sujeito, mas faz parte de seu arquivo e de seu interdiscurso, sendo parte de sua constituição subjetiva.

Retomemos Pêcheux quando atesta que o interdiscurso “[...] fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 2014b, p. 154). Sendo assim, os sentidos presentes

²⁶ Propostas pedagógicas.

no interdiscurso advêm da identificação do sujeito com essa rede que lhe interpela, dando corpo a determinada FD.

Nos casos analisados, verificamos que os interdiscursos dos sujeitos, constituídos pela polissemia dos conhecimentos, efetivam o trabalho de interpelação e identificação a uma região de sentidos marcada pelo desejo de saber, pela necessidade de simbolização e singularização, inscrevendo-os em FD simbolizante. Diremos, então, que a interpelação-identificação logrou êxito, pois nesse processo o sujeito assumiu a forma-sujeito de sua formação discursiva.

A forma-sujeito é o grau mais alto de identificação, já que ela

Tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso [...] realizando incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui um de seus fundamentos. (PÊCHEUX, 2014b, p. 154)

Portanto, se na FD dessimbolizante o interdiscurso é marcado por sentidos utilitários do saber público, constituindo a forma-sujeito escrevente, na FD simbolizante o interdiscurso torna-se marcado pelo desejo de saber e pelo valor simbólico do conhecimento, sustentando a forma-sujeito autor e intérprete-historicizado.

Foi isso o que pudemos constatar nos três recortes elencados acima. Com as análises, percebemos que os sujeitos não se diluem nos sentidos de educação neoliberal. Por meio de seus interdiscursos, eles são convocados a duvidarem, questionarem e se deslocarem para criar outros sítios de significância, historicizando suas práticas pedagógicas, uma vez que elas não são generalizáveis, mas sim nascem da investigação do contexto sócio-histórico e ideológico no qual vivem, provocando a reatualização da memória (PÊCHEUX, 2015), (ASSOLINI, 2020).

É por meio desse processo de identificação ao lugar de autor, ou seja, à forma-sujeito da FD simbolizante, que cada professor “[...] não se limita a transmissão imaginária de significados petrificados que existiriam a despeito das cadeias significantes que engendram tais significados” (BATISTA, 2022, p. 13), mas sim fazem do trabalho docente um espaço simbólico, lugar que reclama por sentidos, o que só se faz pela inscrição subjetiva.

Nessa trama de filiações os sujeitos sustentam o imaginário de professor investigador e pesquisador, alguém capaz de construir a própria epistemologia da prática, em que a paráfrase existe para dar suporte ao deslocamento, e não para se tornar o motor do fazer pedagógico. Com isso, a intencionalidade entra em cena, ela é a síntese da reflexão do porquê, para que e para quem o professor deve ensinar. Destacamos esse fato em todos os

recortes em que a clareza dos sujeitos a respeito da própria prática pedagógica se fazia presente, constituindo-a pelo valor simbólico.

É justamente por esse valor simbólico atribuído ao trabalho pedagógico que os professores sentem a necessidade de organizar as próprias propostas, fazendo emergir aquilo que chamamos de autoria, em que há a estruturação de projetos com começo, meio e fim, utilizando recursos e estratégias²⁷ – “lugares específicos no interdiscurso, que vão servir de âncora para o sujeito” (TFOUNI, 2008, p. 72) e que garantirão a conexão entre as partes – de modo que a prática pedagógica não se disperse em atividades isoladas e descontextualizadas.

Neste bloco constatamos que a ideologia neoliberal e a FD dessimbolizante não são determinantes. Com as contribuições da Análise de discurso pudemos compreender que “[...] a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas [...]” (PÊCHEUX, 2014b, p. 277). Isto é, sempre haverá um espaço de movimento do sujeito em direção ao deslocamento da FD dessimbolizante e neoliberal.

É nesse ponto que a psicanálise se entrelaça à AD, pois por meio dela consideramos que a linguagem provoca, por um lado, o assujeitamento, mas “[...] produz também algo que é próprio do sujeito e que, por isso, pode permitir a ele algum escape em relação ao assujeitamento ou, ao menos, um movimento de busca [...]” (TFOUNI, 2019, p. 201).

Com ambas contribuições chegamos ao fato de que é possível a desidentificação dos sentidos dominantes, pois, uma vez que a ideologia falha e que o sujeito é singular, abre-se a possibilidade de questionamento, dúvida e resistência, provocando a inscrição em outra FD, assumindo outra forma-sujeito. Nas palavras de Grigoletto (2005, p. 3),

O sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o domina, produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a Formação Discursiva em que se inscreveu e, conseqüentemente, se identificar com outra FD e sua respectiva forma-sujeito.

Assistimos, portanto, ao movimento de desidentificação e, ao mesmo tempo, de identificação. Os sujeitos não se reconheciam em certas regiões de sentido e, por conseguinte, não se identificavam com a forma-sujeito escrevente. A partir de então, deslocaram-se para outra região e se identificaram a uma nova forma-sujeito que é a de autor, instaurando a resistência a uma educação dessimbolizante por meio de sua inscrição subjetiva.

²⁷ Recursos que trouxeram coesão e coerência:

SPF - Percurso científico com produto final. Coleta de dados, tratamento dos dados em informação e publicação do resultado.

SPB - Trabalho propositivo com subjetividades de sujeitos que possuíam autoimagem de incapazes e não pertencentes à sociedade. Vivências com diferentes suportes textuais, práticas com nomes e profissão.

SPE - Estética das molduras. Percurso entre passado, presente e futuro.

Porém, nos lembra Pêcheux que a identificação à FD simbolizante e à forma-sujeito autor não é processo natural; ela depende do interdiscurso do sujeito, uma vez que ele “[...] continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite” (PÊCHEUX, 2014a, p. 200).

Com isso, não alcançamos a autoria sem que o sujeito tenha o interdiscurso para tal. Por meio das análises vimos que ele deve ser caracterizado pelo valor simbólico do conhecimento, o qual só adquire esse caráter se antes o professor pôde desenvolver uma relação de desejo com ele²⁸. Tal relação pressupõe uma abertura à polissemia, um espaço de movimento e inscrição tornando-o parte do professor, parte de sua subjetividade, autorizando-o a colocá-los a serviço de um novo sentido.

Por isso, concluímos que as condições de produção propícias para a assunção da autoria do trabalho pedagógico se dão se o professor tiver a oportunidade de experienciar o conhecimento na via do desejo, pois só assim ele fará parte de si, de sua constituição subjetiva e comporá o interdiscurso. É nessa região que ele se reconhecerá enquanto sujeito e se identificará com a forma-sujeito autor da FD simbolizante. Referimo-nos, assim, à subjetivação dos saberes públicos, que segundo Batista (2022, p. 14) “[...] pressupõe o laço educativo entre o sujeito de ensinar e o sujeito de aprender ao contrário de exigir um desenlace individualista”.

Foi esse enlace que testemunhamos ao longo das práticas pedagógicas, em que cada aluno foi convocado a compartilhar sentidos e criar tantos outros, possibilitando, de maneira singular, a relação do professor e dos alunos com seus desejos. Vivenciamos, por meio da aplicação do conceito de autoria a resistência à forma tecnocrática, neoliberal, e sua família parafrástica de conduzir o ensino e o trabalho docente.

Isso pode significar no nível político que nenhum discurso ou ideologia pode canalizar, obturar ou domesticar completamente o desejo, e que o desejo é uma abertura para o movimento dos sujeitos. (TFOUNI, 2019, p. 198)

Sendo o desejo a abertura para o movimento dos sujeitos, é urgente que este seja tocado pela experiência pedagógica, pois já vimos que o neoliberalismo impregna nos sujeitos sentidos prontos, preenche o espaço do desejo e, assim, impossibilita-os de ter uma relação com o saber inconsciente, fazendo-os a engolir conhecimentos que passam ao largo de sua subjetividade, transformando a prática pedagógica em um instrumento de

²⁸ Nessa relação está imbricado o saber do inconsciente.

dessimbolização. Por isso, se quisermos buscar algum ponto de virada, devemos fazer por meio da autoria do professor.

Ao findar deste bloco, concluímos que todos os sujeitos puderam se des-envolver profissionalmente, uma vez que a prática pedagógica não se deu na esteira da reprodução, mas pela falta que instaurou o movimento do desejo, invocando, assim, a inscrição subjetiva do professor em seu trabalho, transformando-o em acontecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto e da constatação de que “enquanto instituição que reproduz princípios e maneiras obsoletas de enxergar o sujeito, a escola parece não avançar, reproduzindo e criando formas de controlar o sujeito, que deve permanecer quieto” (ASSOLINI, 2020, p. 246), pudemos perceber que se faz urgente uma nova forma de olhar para o referente, isto é, para o objeto de estudo conhecido como desenvolvimento profissional docente, uma vez que já não é mais possível separar a subjetividade do sujeito professor e sua constituição, de seu fazer profissional, pois toda e qualquer prática está antes pautada por sentidos que atravessam os sujeitos. Assim, não há sujeito sem sentido e nem sentido sem sujeito.

Com isso, sustentados por estudos e pesquisas atuais (NÓVOA, 2017), (ROLDÃO, 2017), (CUNHA, 2018), (ASSOLINI, 2020), teorizamos sobre o desenvolvimento profissional não enquanto um exercício progressivo, como preveem as agências multilaterais ao vender um discurso positivista, mas sim enquanto experiência (BONDÍA, 2002) de um sujeito cindido, a qual é vivenciada a partir do *continuum* entre a formação inicial e continuada, a partir de movimentos de identificação e construção de identidades e também a partir da profissionalização (ROLDÃO, 2017).

Por isso,

Acreditamos que a posição intérprete-historicizado pode contribuir significativamente para a formação de estudantes [e professores] críticos e pensantes, que consigam estranhar e inquietar-se com os sentidos “óbvios”, aparentemente “neutros”, ou “transparentes”. Entendemos que o estranhamento e a inquietação podem ser passo importante rumo à construção de uma educação capaz de oferecer minimamente condições para a formação de sujeitos [...] que não se deixem capturar tão fácil e imediatamente pelas armadilhas da ideologia dominante. (ASSOLINI, 2020, p. 264)

Nesse sentido, estivemos sustentadas por uma gama de estudos científicos que puderam contribuir para um novo olhar teórico-metodológico sobre o desenvolvimento profissional, de forma que não apenas apartasse, mas o colocasse na luta contra modelos

neoliberais, os quais enfraquecem a profissão docente. Desse modo, construímos nossa tessitura teórica considerando a experiência do desenvolvimento profissional, sobretudo a partir da possibilidade reflexiva do fazer com vistas à ressignificação do cristalizado. Isso pressupõe e prescinde de um olhar atento à produção e ressignificação do saber, isto é, à produção de novos sentidos.

Para tanto, nos propusemos a investigar as condições de produção do desenvolvimento profissional docente, o que nos colocou frente à investigação do processo de autoria enquanto produção do saber, às identificações e à reformulação de identidades e, também, ao processo formativo do sujeito. Tais variáveis nos permitiram chegar, portanto, a uma reflexão sobre as condições de produção do desenvolvimento profissional em contexto sócio-histórico-ideológico neoliberal, destacando sobremaneira as situações desprofissionalizantes que se acentuaram em contexto de pandemia.

Como conclusões pudemos observar que o atual cenário enfrentado pelas escolas estaduais, principalmente aquelas em situações mais vulneráveis, não oferece possibilidades para o deslocamento do sujeito professor em direção à produção de saber enquanto práxis, mas sim para a reprodução do cristalizado, que é sustentado a partir de formações ideológicas neoliberais e formações discursivas burocratizadas. Assim, a profissionalização enquanto capacidade reflexiva da realidade torna-se distante e pouco expressiva, colocando em evidência sujeitos professores constituídos por sentidos que enclausuram as práticas docentes.

Em outras palavras, tais condições de produção afetam as identidades docentes, levando os sujeitos professores a se identificarem com formações ideológicas e discursivas que afastam o trabalho docente enquanto um trabalho produtor de saber. A partir desse atravessamento, pudemos perceber que os sujeitos acabam naturalizando a falta de autonomia, o silenciamento, a reprodução do autorizável, a manutenção do cristalizado e, especialmente, a desautorização da ressignificação de prática a partir da produção de saber, deslegitimando o professor enquanto autor.

Por isso, se já estava bastante presente no contexto sócio-histórico neoliberal o enfraquecimento do profissão docente enquanto produtora de saber e, portanto, profissional, com a interferência da pandemia tal contexto e condições de produção são aprofundadas, de modo que os atores multilaterais e empresariais atuam com mais consistência a partir da produção de discursos aparentemente neutros, propondo à organização escolar e à profissão novos cargos, novos papéis e novos fazeres, os quais são estruturados e sustentados por sentidos técnicos e burocratizados.

Vale ressaltar que, com tal interferência da ideologia neoliberal, a escola tornou-se menos o espaço reflexivo de práxis e mais um reduto de sujeitos que burocraticamente aplicam as regras endereçadas pelo outro, acarretando para o desenvolvimento profissional o seu enfraquecimento. Assim, já não faz mais sentido e nem se torna necessário um sujeito professor produtor de saberes, que se relaciona com a linguagem de maneira polissêmica e plurívoca. Cabe, com isso, a dessimbolização provocada pelo capitalismo, afastando do fazer docente a emergência do sujeito, por conseguinte afastando da prática docente a constituição subjetiva e identificada com sentidos profissionalizantes.

Isso acontece pois o neoliberalismo provoca uma alteração no simbólico, introjetam-se sentidos, desejos e caminhos nos sujeitos, nos quais a experiência de alteridade transforma-se em individualismo, atrofiando a subjetividade. Nessas condições de produção, em que o simbólico perde seu valor constitutivo, a docência torna-se dessimbolizante, uma vez que se banalizam as formações de professores e se destitui a experiência pedagógica enquanto espaço de elaboração e produção de novos sentidos.

Com isso, o desenvolvimento profissional docente é significado na região de sentidos maturacionais, progressistas e estável, sendo o conhecimento a moeda de troca para “subir as escadinhas”. Consequentemente, os professores vivenciam a docência a partir de valores meritocráticos, competitivos e culpabilizantes, tendo a padronização como comportamento chave de seu trabalho. Foi isso o que constatamos nas análises do primeiro bloco, em que os professores se identificavam com tais sentidos neoliberais e assumiam a forma-sujeito escrevente, diluindo-se no sujeito universal da FD dessimbolizante. Junto a isso, assistimos à idealização do ato educativo como impossibilidade de deslocamento.

Porém, pelas contribuições da Análise de Discurso e da psicanálise, percebemos que esse fato não é determinante, pois a ideologia constitui-se pela falha e a subjetividade desempenha, além do assujeitamento, o deslocamento. Por meio desses pressupostos vindos de ambas as disciplinas encontramos um novo caminho a ser trilhado. Desse modo, fomos buscar quais variáveis poderiam provocar o deslocamento dos professores dessa formação discursiva dessimbolizante.

Chegamos com isso no segundo bloco, em que encontramos sujeitos que estranharam tal FD discursiva, mas não se inseriram no movimento de simbolização. Isto é, mesmo questionando os sentidos parafrásticos impostos a eles e sendo, portanto, testemunhas da brecha contida na ideologia, não se desidentificavam, apenas se contraidentificavam com a FD dessimbolizante.

Vimos que isso acontecia pois o interdiscurso dos professores era constituído pela separação entre sujeito e conhecimento, de forma que não tinham arquivo e repertório para provocar o deslocamento. Em outras palavras, a falha do ritual ideológico se fazia presente provocando a contraidentificação, mas a prática pedagógica continuava esbarrando na reprodução, uma vez que a constituição do interdiscurso dos professores não contava com a apropriação subjetiva dos saberes.

Por fim, no terceiro bloco conseguimos testemunhar justamente a completa desidentificação da FD dessimbolizante. Para tanto, trouxemos recortes que nos permitiram ver o ponto em que a ideologia neoliberal falhava e como a subjetividade estava (des)organizada a ponto de levar o professor a outras regiões de sentido. Vimos, assim, práticas pedagógicas que só puderam ser rearranjadas justamente pelos sujeitos professores colocarem em curso seu arquivo e memória, mostrando-nos um interdiscurso no qual sujeito e objeto são constitutivos, assim como sujeito constitui sentido e o sentido constitui o sujeito.

Para tanto, utilizamos o conceito de autoria como instrumento de análise. Tal conceito sempre é empregado em análises de textos, mas aqui neste trabalho foi pensado segundo a prática pedagógica, pois ele traz justamente a articulação de recursos que subvertem a ordem do neoliberalismo, que são: a abertura e desestabilização dos sentidos, a tomada de posição e a capacidade de organizar o interdiscurso no intradiscurso. Tais pontos trazem de volta o que foi silenciado pelo neoliberalismo: a simbolização.

Descobrimos, assim, que a autoria coloca em cena o movimento do sujeito inscrito no simbólico. Uma vez que ela se instala na prática pedagógica, provoca a desidentificação da FD dessimbolizante e, ao mesmo tempo, a identificação à FD simbolizante, oferecendo ao sujeito a forma-sujeito autor de se constituir.

Se no segundo bloco o deslocamento era impossibilitado pelo interdiscurso (in)disponível aos sujeitos, no terceiro bloco assistimos a esse movimento e percebemos que a desidentificação à FD dessimbolizante se dá justamente pelos sujeitos terem o interdiscurso marcado pela apropriação subjetiva do conhecimento, isto é, pelo desejo de saber que institui a abertura de sentidos. Portanto, constatamos que a resistência “se sustenta na divisão do sujeito, inscrita no simbólico” (PÊCHEUX, 2014b, p. 278).

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan; Marx e Freud**. Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas - IEL/UNICAMP, v. 19, p. 25-42, 1990.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. G. C.; Alves, L.P. **Processos de ensinagem na universidade- pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 1999.

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

_____. Intérprete-historicizado: um conceito em construção. In: ASSOLINI, F. E.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Orgs.). **Mosaico discursivo**: diferentes materialidades e sentidos. Ribeirão Preto: CRV, 2018. p. 73-89.

_____. **Professores e suas relações com a leitura e a escrita**: ecos para suas práticas pedagógicas. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2020.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington, D.C.: World Bank, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.

BATISTA, D. E. Vicissitudes da transmissão na escola: reflexões em psicanálise e educação. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27015, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36126>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BOCCHIO, M. J. C. **O(s) discurso(s) reificador(es) e o consumo de fôrma-ação**: formas de sustentação do imaginário docente na configuração da formação continuada. 128p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro-RJ. Editora Francisco Alves, 1992.

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

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/P_ortuguese-excellent-teachers-report.pdf.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, dec. 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São paulo: Cortez editora, 2013

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon**, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003.

COURTINE, J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Trad. Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. **Revista Policromias**, vol.1, n. 2, 2016.

COUTINHO JORGE, M. A. **Fundamentos da psicanálise**: de Freud a Lacan: as bases conceituais. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CUNHA, M. I. **Docência na Educação Superior**: a professoralidade em construção. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./ abr. 2018.

da SILVA, M. M. M. Alfabetização, nome próprio e subjetividade. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 12159- 12175.

DUFOUR, D. O homo zappiens na escola. In **A arte de reduzir cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ELIA, L. O conceito de sujeito. 3 ed. **Col. Psicanálise Passo-a-passo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FEIJÓ, J. R. de O. **Economia do conhecimento e educação**: a fabricação do sujeito microempresa como modo de existência. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. 102 p. Pelotas, 2016.

FERNANDES, C. O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 3, 2017.

_____. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, 2020, p. 92-112.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900). In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**. Vol. 4-5. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

FREUD, S. Os instintos e seus destinos (1915). In: FREUD, S. **Obras completas**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a, v. 12. p. 38-60.

_____. Repressão (1915). In: FREUD, S. **Obras completas**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a, v. 12. p.60-73.

_____. O inconsciente (1915). In: FREUD, S. **Obras completas**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a, v. 12. p. 75-112

_____. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico (1911). In: **Obras completas**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b, v. 18. p. 81-92

_____. Totem e Tabu (1913). Porto Alegre: L&PM Editores, 2013.

_____. O mal-estar na civilização (1930). 1. ed. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, 1990, p. 3-25.

GADET, F. Uma relação fundamental com a língua. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017. p. 104-110.

GADET, F.; HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 55-71.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Análise do discurso na França: a configuração metodológica inicial. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017. p.95-99.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

GINZBURG, C. “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1989. p.143-179.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, 2013, pp. 20-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>>. Epub 13 Maio 2013. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>. Acesso em 10. jun. 2022.

GRIGOLETTO, E. A noção de sujeito em Pêcheux: Uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Estudos da Linguagem**. n. 1, Vitória da Conquista, 2005, p. 61-67. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/978>>.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HENRY, P. **A Ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

HEIDEMANN, C. Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990, p. 3-9.

IMBERNÓN, F. **Formação do permanente do professorado**: novas tendências. 1 ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, Jacques. A coisa freudiana. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____. **Estou falando com as paredes**: conversas na Capela de Sainte Anne (1972). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011

_____. **O Seminário-livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. “Nota italiana”. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

_____. **O Seminário-livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **O Seminário-livro 7**: a ética da psicanálise, 1986. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Televisão**. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEGNANI, V. N, ALMEIDA, S. F. C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos clin.** vol.5, n.8, pp. 94-111, 2000.

LAJONQUIERE, L. de. **De Piaget a Freud**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LE GAUFEY, G. **A incompletude do simbólico**: de René Descartes a Jacques Lacan. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

LIBÂNIO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade** [online]. 1999, v. 20, n. 68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>>.

MANNONI, M. Uma educação pervertida. In: MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio, Francisco Alves, 1977.

MONTE-SERRAT, D.; TFOUNI, L. V. A tragicidade do sujeito do discurso. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 35-44, jan. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692017000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2022. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i1.5287>.

SANTOS, M. J. M. Sobre o possível parentesco entre o canalha e o psicopata. **Revista Ágora - Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 244 - 254, mai./ago. 2018.

MARANDIN, J.; PÊCHEUX, M. Informática e Análise do discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017. p. 111-115.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p.8-22.

MORETO, J. A. Formação continuada de professores: professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?lang=pt>.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; Bentes, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p.113-165.

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

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>.

_____. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49, p. 181-199, 2009a.

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

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 57, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/19805314-cp-47-166-1106.pdf>>.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLDROYD, D. & HALL, V. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. In: LABEURB (Org.). **Contextos epistemológicos da análise de discurso**. Campinas SP: Labeurb Unicamp, 1999. n.p.

_____. **As formas do silêncio: nos movimentos do sentido**. 6 ed. Campinas: Editora de Unicamp, 2007.

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

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

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

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009; p.383-400.

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

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66.

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

_____. Análise automática do discurso, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014a.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, 1975. 5 ed. 1 reimpressão. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento, 1990. 7ª ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017. p.99-103.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. ; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2014, p. 159-249.

PEREIRA, A. de C. **Letramento e reificação da escrita**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ROLDÃO, M. do C. N. **Que é ser professor hoje**: a profissionalidade docente revisitada. Revista da ESES, n.9, p.79-87, 1998.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.94-103, 2007.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: Ens, R.T.; Behrens, M.A. (Org.). **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat Editora, 2010. p.25-42.

_____. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de educação PUC-Camp**, v.22, n.2, 2017, p. 191-202, 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, B. de S. A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 23, 2005 (p.137-202).

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral, 1916**. organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. Trad. por Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SPARKS, D., LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub., 1990, p. 234-251.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

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

SOLLER, C. **Inconsciente**: o que é isso?. 2 ed. Tradução de Cícero Alberto de Andrade Oliveira e Dominique Fingermann. São Paulo: Zagodoni, 2020.

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

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-96.

_____. Autoria: um lugar à espera?. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 37 (3): 71-77, 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_INTEGR_A.pdf. Acesso em: jun. 2022.

TFOUNI, F. O bastamento ideológico e o processo de identificação assujeitamento. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 3, 2019.

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, V. 22 n. 1, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VORCARO, A. Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica. In: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (Orgs). **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.

ZIZEK, S. et al. **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.