



O Dizer da Professora: para além da indignação

Dóris Maria Luzzardi Fiss

RESUMO – O Dizer da Professora: para além da indignação. O tema deste trabalho é a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos considerada a partir da análise discursiva de formulações produzidas por uma professora da rede pública estadual. O objetivo da análise é perceber que efeitos de sentido sobre a condição do ser professor e as diferentes relações estabelecidas nas práticas de que ele participa na escola e fora dela estão presentes nas formulações dos sujeitos, evidenciando seus deslocamentos de posição. Com este propósito, articulam-se noções de memória e acontecimento, entre-lugares, heterogeneidade e sujeito dividido. Conclui-se, a partir da análise, que o sujeito-professora é um sujeito processual que se constitui em função dos deslocamentos que produz, um sujeito que se constitui nos e pelos processos que protagoniza, nas bordas intervalares da realidade, nos *entre-lugares*.

Palavras-chave: **Discurso Pedagógico. Análise de Discurso. Entre-lugares. Trabalho Docente. Heterogeneidade.**

ABSTRACT – The Teacher’s Voice: beyond outrage. The theme of this paper is the heterogeneous constitution of subjectivity and meaning, based on discursive analysis of formulations produced by a professor of public schools. The purpose of the analysis is to realize meaning effects on the condition of being a teacher and the different relationships that were established in the practices that he participates in school and beyond are present in the formulations of the subjects, showing its position shifts. For this purpose, were articulated notions of memory and event, between-places, heterogeneity and divided subject. It is concluded from the analysis that the subject-teacher is a subject that is procedural in terms of displacement that produces a subject who is in and by processes who stars on the edges of reality interval in-between places.

Keywords: **Pedagogical Discourse. Discourse Analysis. Between-places. Teaching. Heterogeneity.**

Primeiras Palavras

Neste artigo, apresenta-se um recorte de pesquisa que, organizada em dois momentos (1996 a 1998 – período do Mestrado em Educação e, depois, 1999 a 2003 – período do Doutorado em Educação), foi desenvolvida com a participação de trinta e seis professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e se subsidiou na Análise de Discurso desde a perspectiva proposta por Michel Pêcheux. No seu primeiro momento (1996 a 1998)¹, tal estudo teve como objetivo analisar os processos de construção da autoria², bem como suas implicações na produção das propostas de ação pedagógicas. Da análise do discurso pedagógico realizada naquela época derivaram algumas conclusões³ referentes aos modos de constituição dos processos de autoria e mal-estar⁴. O desdobramento do estudo realizado no período do Mestrado em Educação provocou o direcionamento de minha atenção para um outro tema que foi, então, objeto de trabalho no Doutorado em Educação (segundo momento da pesquisa): a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos⁵.

O artigo que, aqui, se apresenta resulta do esforço analítico empreendido neste segundo momento. Nosso propósito neste texto envolve a apresentação de recorte metodológico do estudo produzido sobre a constituição heterogênea do sujeito a partir de análise discursiva de falas de uma professora. Estas falas foram obtidas, com o consentimento da professora, em reunião que ocorreu na escola onde a pesquisa se desenvolveu. O objetivo da análise está amarrado ao foco do estudo e pode ser assim traduzido: perceber que efeitos de sentido sobre a condição do ser professor e as diferentes relações estabelecidas nas práticas de que ele participa na escola e fora dela estão presentes nas formulações dos sujeitos, evidenciando seus deslocamentos de posição.

Com o intuito de sistematizar os procedimentos de análise, as marcas linguísticas sobre as quais busco relações interdiscursivas serão destacadas nas falas e abordadas a partir de dois movimentos inter-relacionados: primeiro, do ponto de vista sintático, retomando-as do ponto de vista da análise de discurso de terceira época⁶ – o que introduz a análise do sentido-outro, do discurso-outro, dos interditos e não-ditos. Enfim, um tal processo termina por buscar dar visibilidade ao que se objetiva com a análise – a identificação de marcas de heterogeneidade e de efeitos de sentido articulados à condição do ser professor e às negociações que ele assume, de forma mais ou menos consciente.

Enlaces Teóricos

Sobre a importância da passagem pela língua enquanto momento inerente ao processo analítico-discursivo é o próprio Pêcheux que, ao descrever os processos acionados na análise do enunciado “*On a gagné*”, lembra que o enunciado

é profundamente opaco: “[...] sua materialidade léxico-sintática [...] imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (Pêcheux, 1997, p. 23). Portanto, sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos.

Este conjunto de fatores, que faz parte da construção de uma abordagem relacionada à noção de memória e acontecimento (Pêcheux, 1997; 1999), de hibridismo cultural e entre-lugares (Bhabha, 1998), de heterogeneidade constitutiva e mostrada (Authier-Revuz, 1982), de constelação de poderes sociais (Santos, 1995a; 1995b) e de sujeito dividido (Lacan, 1988a; 1988b), conduz também a uma forma diferente de compreender os modos de constituição do sujeito e de produzir os dispositivos teórico-analíticos. Há que se abrir mão das certezas relacionadas ao estabelecimento de sentidos fixos. E abrir mão do supostamente garantido é buscar contemplar, em referência ao professor, o que Santos (2000) designa como *constelação de poderes* que compõem esse sujeito: o poder cultural, o poder político, o poder econômico, o poder religioso, o poder profissional, o poder local, o poder nacional, o poder transnacional, entre outros.

Além disso, abrir mão desse supostamente garantido é transitar no limite e entre limites de sentidos – o que remete à problematização, no interior/exterior do campo de significações, de uma dialética constitutiva do sujeito-professor: a dialética da estabilização/desestabilização simbólica dos professores nos limites de diferentes paradigmas epistemológicos e político-pedagógicos. Dito de outra forma, “[...] os sentidos pré-construídos podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas, sob a interferência dos sujeitos, na escola” (Mutti, 2001, p. 162). A esse respeito Pêcheux oferece contribuições interessantes, principalmente, em seus dois últimos trabalhos – *Papel da memória e Discurso: estrutura ou acontecimento*, produzidos em 1983. Lembra o autor que, em se tratando de estabilização/desestabilização dos sentidos,

[...] a memória tende a absorver o acontecimento [...], mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (Pêcheux, 1999, p. 52).

Portanto, mesmo sentidos supostamente fixos jogam nesse movimento que inclui tanto a regularização do preexistente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos. Tais processos remetem, por sua vez, a “[...] um real

constitutivamente estranho à univocidade lógica” (Pêcheux, 1997, p. 43). Dito de outra forma, ao real da língua, à *alíngua* preenchida por processos de equívocação ligados ao reviramento dos sentidos, a pontos em que a consistência da representação lógica cessa, ao discurso-outro que marca “[...] a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (Pêcheux, 1997, p. 55).

Incluir tais elementos na discussão não nega, de forma alguma, os efeitos da contradição na produção de efeitos de sentido pelos sujeitos. Incluí-los parece possibilitar, por outro lado, um movimento menos contido em e por dualismos, permitindo talvez o trabalho no interior/exterior dessa *constelação de poderes* (Santos, 2000) que circulam socialmente. E tudo isto remete à crescente presença de pessoas, coisas, fenômenos e lugares que parecem se situar em *entre-lugares* ou, como pontua Bhabha (1998, p. 20), em lugares deslizantes, em “[...] momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”.

Abrindo um breve, mas necessário, parágrafo, é preciso destacar que, em se tratando de diferenças culturais e para além do que nos coloca Bhabha em suas discussões e análises, tal categoria desperta meu interesse pela sugestão de outros modos de interpretação do discurso pedagógico e, por extensão, do profissional do magistério. Para o autor hindu-britânico, uma série de processos e fenômenos são articulados a este vasto campo de significação social que atende pelo nome de diferença cultural – sujeitos divididos, movimentos sociais diferenciados, descontinuidades, desigualdades, minorias, rupturas, sujeitos agentes ativos de articulações, imagem/contraimagem, políticas culturais, hibridismo cultural, entre outros. Este autor chega, inclusive, a construir um conceito de diferença cultural segundo o qual ela se constitui em “[...] processo de identificação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha, 1998, p. 63).

Ainda que todo este contexto teórico não me passe despercebido, devo enfatizar que um tal interesse só se justifica se estiver estreitamente vinculado ao discurso pedagógico, pois as “[...] diferenças culturais, que consistiriam numa força capaz de alterar mais substancialmente a escola, costumam muitas vezes ser apagadas no seio da própria instituição” (Mutti, 2001, p. 13). E, ao buscar a identificação de marcas da heterogeneidade nos dizeres das professoras de uma escola pública estadual, de uma maneira ou de outra, estarei também evidenciando os rastros que as tentativas(?) de apagamento das diferenças culturais deixam na língua e nos sujeitos.

***Entre-lugares* em Análise: o sentido de crise do trabalho docente**

Buscarei situar o *entre-lugares* através da análise de algumas formulações⁷. Há que se destacar que em todas as formulações recortadas para esta análise

está presente um *sentido de profissão em crise, de magistério em crise*. Numa de nossas reuniões, determinada professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental (doravante, referida como P.) declarou que:

F1: Não tem alternativa, infelizmente, porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos.

F2: Então quer dizer que ele não vai dar nunca uma coisa que a gente vai achar digna.

F3: Como é que vai falar em melhoria sem salário?

F4: Como é que vai fazer cursos, comprar livros?

F5: Eu acho que nós ainda somos heroínas: com tudo isso aí, nós entramos em sala de aula, damos a nossa aula, fazemos tudo o que temos que fazer numa boa [...].

F6: Tem horas que a gente se sente um lixo.

Tomarei, para a análise desenvolvida neste artigo, como marcas linguísticas, as palavras *porque* e *como*. Seguirei, como passos condutores da análise, as duas etapas anteriormente anunciadas: o trabalho com elementos extraídos da gramática e com o funcionamento discursivo.

1. *Porque e os Sentidos de Caridade, Desigualdade e Desmobilização*

Conforme a gramática semântica de Mateus et al. (1989), a respeito da F1: *Não tem alternativa, infelizmente, porque⁸ eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos*, pode-se dizer que os enunciados exprimem uma relação de causalidade entre estados de coisas descritas na proposição antecedente (A) e na proposição consequente (B): A é uma causa de B, isto é, A é uma condição suficiente de B e B é uma consequência possível e provável de A. Dito de outra forma: *porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho* é causa de *não tem alternativa, infelizmente* (proposição consequente B); e *porque eles alegam que são muitos* é causa de *nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho* (proposição consequente B).

Mateus et al. (1989, p. 298) classificam esta construção como condicional factual, pois as orações exprimem uma dependência semântica entre proposições, ainda que do ponto de vista sintático e semântico cada uma das construções possa apresentar aspectos particulares. Desta forma, “[...] as construções condicionais são semanticamente construções de subordinação, uma vez que exprimem um tipo de junção que conecta sequencialmente frases cujos conteúdos proposicionais mantêm entre si uma relação hierárquica de dependência semântica”. Além de condicionais, são factuais ou reais, porque o locutor assume que os conteúdos das proposições se verificam no mundo real. *Porque* se constitui, nos enunciados acima, em *mecanismo de coesão gramatical frásica por subordinação de tipo condicional factual*, também designado causal. Ele

pode ser assim classificado por remeter a um processo de sequenciação que assegura (ou torna recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Se tais relações forem transpostas para o ambiente discursivo, extrapolaremos a dimensão da materialidade linguística, trabalhando com aquilo que escapa do fio do discurso e, em escapando, desafia a desentender e reentender sentidos incertos. Contudo, ao falar em processos de desentendimento e reentendimento não estou pressupondo uma possibilidade de mera *substituição* de um núcleo duro de sentidos por outro. Pelo contrário, e buscando sustentação no próprio Michel Pêcheux, desentender/reentender, ou mesmo desestabilizar/estabilizar, desestruturar/reestruturar, são processos inerentes às tarefas do analista de discurso porque inerentes à própria língua. Como salienta o autor:

[...] a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável: o jogo das diferenças, alterações e contradições não pode ser aí concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico: 'A heterogeneidade constitutiva da língua não se confunde com a manipulação ostentatória da 'heterogeneidade mostrada' (cf. a respeito os trabalhos de J. Authier sobre esse ponto [...]) (Pêcheux, 1997, p. 50).

No que diz respeito especificamente ao trabalho de análise dos enunciados supracitados, me inquieta o desafio que eles me propõem por estarem diretamente relacionados a essa heterogeneidade constitutiva de sujeitos e de sentidos. Mas vejamos como se caracteriza o comportamento discursivo da conjunção *porque* em *Não tem alternativa, infelizmente, porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos*. Em primeiro lugar, tal partícula não deve ser compreendida apenas como elemento que indica causa, ainda que num primeiro momento isto possa estar presente. Ressonâncias de outros sentidos se fazem ouvir em tais dizeres. Quando a professora declara, de maneira enfática, *Não tem alternativa, infelizmente*, buscando explicações ou origens para uma tal ausência de condições de possibilidade de avanços, parece-me que ela tenta explicar para si mesma um fenômeno que é anterior à presumida inexistência de alternativas: as funções desmobilizadoras que os códigos do trabalho foram adquirindo. Dito de outra forma, ela remete a questões vinculadas às relações estabelecidas, ao longo do tempo, entre as políticas públicas e os trabalhadores.

Cattani (1992), ao discutir esta questão, lembra que os códigos do trabalho, que deveriam traduzir as condições de enfrentamento e as conquistas de ambos os lados (patrões e empregados), terminaram por adquirir *funções desmobilizadoras*. Por conseguinte, a concessão de benefícios tem se constituído em ato de caridade mais do que em resultado do poder de barganha genuíno dos sindicatos. Sentido de caridade indiciado na fala de *P.* quando afirma que *nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho*. De alguma maneira, o sentido de caridade acompanha o sentido de desmobilização: *P.* não reivindica verda-

deiramente *um salário digno* (que talvez pudesse derivar da reconfiguração dos poderes exercidos pelo magistério público estadual), ela clama, como se diria, por um *salvador da pátria*, enquanto aguarda a solução de seus problemas.

Vale ressaltar, igualmente, que tais sentidos de caridade e de desmobilização não tocam apenas na relação das professoras com as políticas públicas. Eles tangenciam os vínculos identitários estabelecidos entre as professoras e o sindicato. Ao evidenciarmos os sentidos de desmobilização, não estamos remetendo a *P.* a responsabilidade exclusiva sobre uma tal atitude. Ao contrário, buscamos rastrear os efeitos, os ecos, as ressonâncias discursivas de tais componentes. Com toda a certeza, efeitos desmobilizadores têm origem, também, na ausência de centrais sindicais capazes de ampliar as reivindicações para além de interesses imediatos e corporativos, desafiando os trabalhadores a se deslocarem da posição secundária e subordinada que têm ocupado na mesa de negociações.

Santos (2000, p. 342) adverte que as experiências organizativas necessitam recuperar “[...] a legitimidade e muitas vezes a autolegitimidade para, a partir dos espaços sociais, propor transformações que só são eficazes se forem globais” – o que significa romper com a tutela paternalista tanto do Estado quanto dos sindicatos, ou seja, furar o discurso colonial e seus mecanismos de cristalização dos estereótipos e do preconceito. Dito de outra forma,

O definhamento da luta de classes ou, para sermos mais exactos, a derrota global do movimento operário organizado significa, não que os objectivos desta luta estejam cumpridos – provavelmente nunca estiveram tão longe de o estar – mas antes que eles só são obtíveis dentro de um contexto mais amplo, civilizacional, em que efectivamente estiveram integrados na sua origem, mas que, a pouco e pouco, foi perdido (Santos, 2000, p. 341).

Ao falar sobre um tal contexto civilizacional, Santos lembra os tempos (do início do século XIX até a Comuna de Paris) em que os objetivos das ações organizadas implicavam, mais que uma luta de classes, uma luta civilizacional. Suas lutas não tinham por objetivo uma mera mudança nas relações de produção, elas aspiravam a uma nova sociabilidade, à transformação da educação e do consumo, à emancipação da mulher. Apesar disso, o autor sublinha a importância do movimento operário pelas conquistas feitas, destacando, contudo, que a negociação sindical e representação política dos movimentos, que foram decisivas para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, hoje têm contribuído para a naturalização, trivialização e despolitização das relações de produção. Conforme o autor, “[...] é preciso alterar as estratégias e as práticas dos velhos movimentos sociais do operariado, dos partidos operários e dos sindicatos” (Santos, 2000, p. 272). Da mesma forma, é preciso atentar para um fenômeno bastante comum em nossos tempos: as transformações operadas no processo de trabalho têm feito definhar a unidade dos trabalhadores, promovendo a integração individual e individualmente negociada dos trabalhadores na empresa.

Seria dizer que, dentre outros fatores que conduzem ao enfraquecimento das organizações sindicais, essa fraqueza é agravada pelo rebaixamento das taxas de sindicalização em quase todos os países – o que provoca a “[...] desintegração política do movimento operário” (Santos, 2000, p. 254).

Neste exato ponto, reencontramos Bhabha (1998). Uma pergunta, agora, torna-se inadiável: o que quer a professora? O que quer *P.*? O que quer o sujeito-professor? Creio que sua demanda não se vincula somente a salário. Ela envolve mais do que isto: sua demanda refere-se à dignidade articulada paradoxalmente a sentidos de caridade e a sentidos de desmobilização. Ou seja, refere-se à conquista de relativa autonomia que possibilite o exercício de poderes ainda cativos de um discurso colonial, poderes que são de múltiplas ordens: econômica no momento em que destaca o elemento salário; política quando, por apagamento, alude a alguém que nunca vai dar o salário; social quando deixa escapar sentidos de desmobilização do magistério (o dar o salário surge como caridade, não como conquista do grupo social). Parece-me que *P.*, na verdade, não alude a questão da opressão política como violação de uma essência humana, mas como um conjunto de condições sócio-históricas possibilitadoras de uma tal sobredeterminação de fora do sujeito-professor – o que se materializa na ausência de salário que se constitui não enquanto principal ausência, mas como mais uma das tantas ausências que levam *P.* a declarar que, afinal de contas, não há alternativas.

Bhabha (1998, p. 76) sugere que “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis”. O Outro, categoria tomada por empréstimo a Lacan, parece se manifestar como este conjunto de poderes econômicos, políticos, sociais, sempre culturais, que atravessam os dizeres de *P.*, provocando seus deslocamentos e evidenciando a cisão do sujeito e da enunciação entre ditos e não-ditos. Falar em um outro elíptico que nunca vai dar o salário digno não remete apenas a uma divisão do sujeito em categorias como senhor e escravo, não refere também a simples troca de lugares sociais, mas tende a se colocar como imagem duplicadora do sujeito em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo. Entre tais lugares, porém, se configura uma inquietante distância que termina por cristalizar os dispositivos acionados pelo discurso colonial (por exemplo, os sentidos de caridade e de desmobilização). Dessa forma, o artifício desse outro elíptico, convenientemente apagado pelo silenciamento mesmo, se inscreve em *P.* que imagina estar fazendo a crítica, mas termina funcionando como porta-voz de um outro elíptico que, bem ao gosto do discurso colonial, transforma a distância entre senhor e escravo em um impossível de ser aproximado.

Na verdade, impossível porque envolveria um necessário redimensionamento dos sentidos de caridade e de desmobilização ou, como destaca Sidney Tarrow (1997), a mobilização das pessoas em torno de uma causa, de um problema, de uma situação-limite que, de fato, as representasse em um contexto

de forças maior do que aquele possibilitado pelos problemas típicos das ações coletivas (lideranças desorganizadas, grupos dispersos e desintegrados que, embora tentem, não conseguem sustentar ações responsáveis). Em outras palavras, uma tal impossibilidade de conquistas e de resgates parece estar associada aos sentidos de incompetência que, em Santos (1995a; 1995b; 1996; 2000), remetem a uma ausência de ações articuladas a projetos que se configuram como contrarresposta à perversidade imposta pelas políticas de desigualdade e exclusão que caracterizam nossa sociedade.

2. *Como e os Sentidos de Incompetência, Desigualdade e Exclusão*

Cumpre buscar mais alguns subsídios para reflexão na análise de outras duas formulações:

F3: *Como é que vai falar em melhoria sem salário?*

F4: *Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*

Nelas, a marca linguística é *como*. Mateus et al. (1989, p. 241) classificam esta partícula como *morfema interrogativo com valor adverbial* que pode assumir dois sentidos – de modo ou instrumental. As autoras observam que as frases interrogativas são a expressão de um tipo de ato ilocutório diretivo através do qual o locutor pede ao alocutário que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe, sendo algumas dessas construções pedidos indiretos de uma ação.

Além de dirigir a atenção para esta marca linguística, parece relevante destacar um outro elemento dos enunciados: a forma elidida que sucede a expressão interrogativa *como é que* em *Como é que □ vai falar em melhoria [...]?* *Como é que □ vai fazer cursos, comprar livros [...]?* Segundo Koch (2001), a forma elidida é um tipo de forma referencial, ou seja, retoma referentes textuais que, nos enunciados, foram apagados. Supondo que, no primeiro enunciado, tenha se dado o apagamento de *ele*, presente no contexto anterior quando *P.* parecia fazer referência a algum representante político não especificado; e, no segundo enunciado, de um *ele* que talvez corresponda aos próprios professores, é lícito supor que se trata de uma elipse (processo articulado à coesão textual) de formas remissivas não-referenciais livres, neste caso, os pronomes pessoais de 3ª pessoa.

Estes pronomes fornecem ao leitor/ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Como sublinha Koch (2001, p. 37), “[...] quando anafóricos, têm por tarefa sinalizar que as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente”. No caso dos enunciados, será necessário recorrer às

outras falas de *P.* para ter certeza sobre quem são os referentes. Quando ela pergunta *Como é que vai falar em melhoria sem salário?* (F3), parece estar referindo, por apagamento, ao *eles* de *eles alegam que são muitos* (F1) e ao *ele* de *ele não vai dar nunca uma coisa que a gente vai achar digna* (F2) – ou seja, ao grupo de representantes políticos a quem cumpriria viabilizar uma remuneração melhor. Quando questiona *Como é que vai fazer cursos, comprar livros?* (F4), parece remeter ao *nós* de *nós ainda somos heroínas* (F5) e *nós entramos em sala de aula* (F5), ao *a gente* de *a gente se sente um lixo* (F6) e *uma coisa que a gente vai achar digna* (F2) – isto é, ao grupo de professores.

Pensando a partir da perspectiva discursiva, tanto os efeitos produzidos pela elipse quanto àqueles produzidos pelo índice interrogativo parecem estar preenchendo uma espécie de espaço esvaziado de esperanças sobre possibilidades concretas de transformação da condição do professor da escola pública estadual. As autoridades que poderiam atender as demandas do magistério público estão encobertas por alguma espessa camada de distanciamento em relação ao cumprimento de suas responsabilidades no que concerne aos professores. A forma elidida empregada por *P.*, de maneira talvez inconsciente, deixa escapar certo sentido de descomprometimento ou desaparecimento dos sujeitos supostamente responsáveis pelo atendimento às reivindicações.

Por outro lado, impressiona que, ao retomar o referente grupo de professores, *P.* também tenha feito uso de uma forma elidida. Isto provoca suspeitas de que *P.*, tendo anteriormente referido a condição periclitante do magistério público estadual, tenha também situado o grupo de professores num lugar de pouca representatividade, isto é, de silenciamento em relação à sociedade em geral. No entanto, apesar do duplo apagamento promovido nas falas de *P.* – o dos representantes políticos e o dos sujeitos-professores, ela não se furta da construção de questionamentos que indiciam alguns dos motivos de sua aflição.

A professora, na verdade, faz duas perguntas curtas, diretas, aparentemente simples. Contudo, os fios dessas questões se espalham por muitos problemas que, aliás, já foram tangenciados ao longo deste trabalho. Cabe, agora, aprofundá-los. Ela diz: *Como é que vai falar em melhoria sem salário? Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*, remetendo, pois, a questões vinculadas ao bastante antigo mito da incompetência do professor. Geraldi (1995), ao discutir sobre esse mito, traz elementos importantes para a discussão. Salienta o autor, por exemplo, que historicamente têm sido estabelecidas relações que, por sua vez, comprometem a própria formação dos professores. É para isto que aponta a correlação feita entre a crise escolar, a desqualificação da escola pública e a desqualificação dos professores – o que tem se tentado resolver, de maneira precária, com cursos de reciclagem, treinamentos e atualizações que visam sobretudo a suplência de carências, não a capacitação dos profissionais pelo domínio do conhecimento, das ciências e das técnicas na área de Educação.

Emerge, pois, desta situação, já em si bastante caótica, um outro aspecto paradoxal que *P.* menciona quando fala em *melhoria sem salário*. Ressoam, das palavras da professora, sentidos de contradição típicos do modo como o

professor da escola pública tem sido compreendido no que diz respeito ao seu papel e às suas funções. O sistema escolar, primeiro, admite a competência dos professores, tanto que lhes possibilita o estabelecimento de um vínculo de trabalho e coloca-os na posição de trabalhadores da educação aptos a exercer as funções atinentes a tal papel. Pouco depois, ataca esses profissionais de formas variadas que questionam a referida competência. Seria dizer que, a partir de um certo momento difícil de precisar, deixa de tratá-los como profissionais: exige cursos de reciclagem, impõe uma relação de emprego em que os direitos do trabalhador não são respeitados, submete-os a condições de trabalho que não oportunizam, muitas vezes, a possibilidade de continuar estudando. Como lembra Geraldi (1995, p. 20),

[...] um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz também pela inculcação da ideologia da incompetência, não se pode ter como competente. [...] Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes [...] se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência.

O autor, é bem verdade, radicaliza quando apresenta tais argumentos. No entanto, eles encerram considerações coerentes com uma crise da escola pública estadual que teve seu início há muito tempo. Esta crise tem sido tratada com medidas paliativas que, na maioria das vezes, apresentam alternativas como a prática de aparente formação em serviço e os habituais cursos centrados, em geral, em questões relacionadas ao *como* ensinar as quais tendem a cristalizar ainda mais componentes de uma tradição tecnicista e instrumental – do que deriva, de forma direta ou indireta, a expropriação do professor de seu salário, de suas crenças e de suas identidades.

P., ao fazer suas perguntas, deixa escapar sentidos de uma expropriação que não é apenas econômica, é também política, social, profissional. O uso de formas elididas para recuperar os referentes *representantes políticos* e *sujeitos-professores* não se deu por acaso, ainda que a professora possa não ter total consciência do movimento produzido. Ao assumir o emprego dessas formas, ressoam em suas palavras sentidos relacionados diretamente a uma expropriação que, mascarada pelo mito da incompetência, se articula a práticas construídas pelo sistema social (não apenas escolar) que perpetuam uma não devolução da palavra ao outro (Freire, 1993a; 1993b; 1997) que, neste caso, é o professor. Por extensão, a não devolução da palavra ao sujeito-professor se combina com uma não escuta, presente também na escola, em situações de interação com colegas, pais e alunos. Todos esses elementos se relacionam, por sua vez, aos valores do magistério público estadual.

Portanto, os sentidos de incompetência, aos quais se ligam os sentidos de expropriação, não se definem somente a partir do pedagógico. Isto é, não estamos falando, aqui, apenas sobre incompetência pedagógica. Falamos sobre um conjunto de incompetências sociais de que a pedagógica faz parte, mas não

tem caráter exclusivo ou dominante. *P.* parece também não se preocupar apenas com a incompetência pedagógica, ainda que ela seja preponderante em sua fala. *P.* menciona *melhoria, cursos, livros* – índices que fazem vibrar sentidos de incompetência pedagógica. Todavia, o *sem salário* provoca um reviramento dos sentidos na medida em que situa a questão num universo para além daquele oferecido por sentidos de incompetência restritos ao pedagógico; situa a questão no universo social mais amplo, aí localizando sentidos de expropriação e de incompetência para o exercício de ações legitimadas pela sociedade.

Santos (1995a; 2000) associa tais sentidos de incompetência a aspectos que ajudam a ampliar a discussão. Ele os relaciona, por exemplo, ao sexismo – forma de hierarquização típica da modernidade capitalista que assenta tanto na distinção entre espaço público e privado quanto no papel da mulher na reprodução da força de trabalho na família e, mais tarde, em formas desvalorizadas de força de trabalho. Falamos, pois, de uma sexização da força de trabalho controlada, na sociedade capitalista, pela integração subordinada pelo trabalho. De alguma forma, a condição marginal da professora, que marca seu discurso pelo comentário interrogativo *melhoria sem salário*, remete a uma tal sexização da força de trabalho que se coaduna aos vários sentidos de incompetência e de expropriação já mencionados.

Em um tal contexto, os programas de qualidade total na educação e as jornadas pedagógicas, tão em moda na última década e ainda presentes nesta sob a forma de pretensos processos de formação continuada, cumprem importante papel no controle da integração subordinada pelo trabalho. Eles funcionam, segundo Santos (1995a, p. 18), como “[...] diferentes formas de substituição da segregação por reintegração ou reinserção social através de programas de reeducação, de devolução à comunidade, de extensão da cidadania, no caso das mulheres, com acesso ao mercado de trabalho”. Este autor também costura os sentidos de incompetência aos processos de desmantelamento do espaço público pelas alterações constantes nos processos produtivos que, para significativas camadas de trabalhadores, tornam o trabalho duro, penoso e fragmentado, portanto, insuscetível de ser motivo de autoestima ou gerador de identidade. De certa forma, Geraldi (1995), ao referir a ambiguidade do funcionamento do sistema escolar, também remete a tal problemática, uma vez que o mesmo sistema que reconhece a habilitação do profissional também a questiona, retirando-lhe sua legitimidade e gerando um inequívoco desconforto na professora que, como *P.*, mesmo percebendo certa positividade na melhoria, nos cursos e nos livros, se vê impossibilitada de acessar a eles.

Os sentidos de crise da escola surpreendem, agora, em função da identificação de um sistema escolar que se constitui a partir da pertença pela rejeição. Fato a que enviam as perguntas de *P.* as quais, misturando estarecimento e indignação, não possibilitam evidenciar sentidos de pertencimento ao sistema escolar. Ela parece se constituir de forma deslocada, ou melhor, é do interior da ambivalência dos conflitos que aponta sua condição marginal, porquanto diz que não encontra respostas, saídas, alternativas. Enfim, parece não se reconhecer

em lugar algum do sistema escolar, ainda que nele permaneça.

Fica do que foi dito até agora, através da análise discursiva de enunciados de *P.*, que os sentidos de incompetência neles evidenciados remetem a um campo bem maior do que o pedagógico, ou seja, eles não dizem respeito apenas a uma suposta insuficiência teórica ou à ausência de reflexão mais elaborada sobre a prática. Os sentidos de incompetência incluem tais elementos bastante específicos da instituição escolar, mas remetem também a uma crise que não envolve apenas a educação. Tal crise se confirma em todas as instituições sociais, sendo a escola um campo privilegiado para sua evidenciação e para o acionamento de seus mecanismos tentaculares. Na verdade, ela tem se manifestado de maneira muito severa junto aos professores da rede pública estadual, promovendo a constituição de sujeitos socialmente incompetentes.

Conforme Santos (1996, p. 21), “[...] os mecanismos de poder tendem a alimentar-se da incompetência social e, portanto, da ‘objetivação’ dos grupos sociais oprimidos” – o que gera silenciamento em vez de comunicação, estranhamento em vez de solidariedade. Silenciamento e estranhamento possíveis de evidenciar nas perguntas de *P.* pelo emprego de formas elididas e de uma palavra com valor adverbial, o *como*, reforçado pelo *é que* através do qual a professora parece confirmar essa sensação de estranheza relativa à condição de servidão ambígua do professor – a professora desliza, com frequência, por polaridades que, neste caso, podem ser representadas como competência/incompetência, cidadania/não-cidadania, profissionalismo/não-profissionalismo, inclusão social/exclusão social. E esses deslizamentos parecem remeter, por sua vez, à possibilidade de constituição de entre-lugares de sentidos e de poderes, visto que *P.*, exatamente por evidenciar sentidos de estranhamento e de inquietude, não se encontra totalmente acomodada à situação nem parece concordar plenamente com ela. A professora quer respostas, porque talvez ainda pretenda compreender um pouco melhor o que está acontecendo com ela, com suas colegas, com a sociedade. Pereira (2001, p. 30) fala em “miséria de posição do magistério” quando se ocupa da ambiguidade que tem caracterizado o magistério público estadual. Diz ele que os funcionários públicos “[...] estão condenados à ambiguidade na abordagem de suas necessidades materiais e simbólicas” (Pereira, 2001, p. 30). Enquanto categoria dominada, relativamente profissionalizada, mal remunerada e em acentuado processo de pauperização, suas reivindicações se concentram em torno de questões salariais – o que *P.* ressalta em seu *sem salário*. Por outro lado, em decorrência da condição de funcionário estável do Estado que faz parte de uma pseudonobreza estatutária em franco declínio, as demandas se traduzem como apelos direcionados a exigências pelo respeito à dignidade e à função social do magistério, que estariam relacionadas aos interesses mais gerais da sociedade.

Do diálogo que os professores têm estabelecido com instâncias hierarquicamente superiores a eles, entretanto, não estão ausentes o conflito e situações demasiadamente tensionantes. Mesmo que não houvesse qualquer outro motivo para justificar isto, a própria natureza deste diálogo já traz em si marcas de

ambiguidade: os professores ora pedem, ora são convocados a empreender grandes movimentos de luta, portanto, exigem. *P.*, no momento em que socializa suas questões numa das reuniões realizadas com as professoras, parece estar encenando, mais uma vez, esta ambiguidade: ela não afirma coisa alguma que remeta à sua situação de estarecimento e estranhamento, mas, ao produzir perguntas que deixam escapar esses sentidos, se coloca na posição de quem pede alternativas referentes também à questão salarial e exige esclarecimentos concernentes ao resgate de certa dignidade na profissão através da qualificação.

Está claro, pois, que as duas formulações interrogativas de *P.* encerram grande riqueza de elementos para reflexão sobre a condição do ser professor hoje, a constituição de suas identidades, a crise do magistério e do trabalho docente. *Melhoria sem salário, fazer cursos e comprar livros* se apresentam como componentes da própria história da educação e, mais particularmente, do magistério público estadual, da escola pública. Deles se ouvem ressonâncias de uma história marcada por sentidos de incompetência e de expropriação que tocam lugares de poder econômico, social, político e profissional.

Sabemos, contudo, que esta história já viveu momentos mais felizes, porém, muito breves. Entre 1891 e 1931, com escolas estatais republicanas, gratuitas e laicas, organizadas de acordo com o ideal positivista e liberal da época e presas a uma tarefa essencialmente salvacionista, os movimentos migratórios da zona rural para a urbana provocaram o aumento no fluxo de matrículas e, por extensão, a organização do ensino primário e implantação das Escolas Normais ou Institutos de Educação para a formação de professores. De certa maneira, como sublinham Monlevade (2001) e Monlevade & Silva (2001), este movimento do governo republicano terminou por possibilitar a constituição profissional da categoria do magistério, além de conferir ao professor um lugar de muita importância na sociedade – a nobre função de formar pessoas. No mesmo período, também os professores secundários eram considerados como merecedores de reconhecimento diferenciado e seus salários correspondiam ao salário de juízes e promotores desde que se dedicassem exclusivamente ao colégio, como donos das disciplinas. Eram chamados, então, de catedráticos.

Esta onda de valorização do magistério ainda se prolongou por mais algum tempo. Como lembra Pereira (2001, p. 36),

[...] lá pelos anos da década de 1930, 'fausto' que se esgotaria nos anos 50, [...] as normalistas tinham sendas abertas, possibilidades, embora limitadas, de ascenso profissional e no serviço público em geral. Entretanto, as condições de trabalho eram tão [...] ásperas [...] – sobretudo para os agentes oriundos de famílias dotadas de reduzido capital social, incapazes, portanto, de 'arranjar pistão' para livrar seus herdeiros do estágio probatório em alguma escola isolada – e os salários só eram atraentes em razão da reduzida demanda de bens e serviços da época.

Um tempo curto, como mencionei anteriormente. Um capítulo breve de uma história tão antiga quanto longa. Pereira (2001), Monlevade (2001) e Monlevade

& Silva (2001) enfatizam as mudanças agudas transcorridas a partir de 1930 no que concerne ao magistério. Testemunhando a expansão desorganizada das escolas, as professoras foram forçadas a assumir dupla ou tripla jornada de trabalho, com salários que progressivamente definhavam face aos saltos inflacionários que já surpreendiam o país. A partir de 1960, as dificuldades assumiram a drástica forma de flagelo que se materializava em salários sempre menores e desproporcionais em relação aos encargos da docência, sempre maiores. Iniciou-se, pois, um período sem fim de degradação econômica, social e de nivelamento profissional do magistério. Retornamos, assim, aos processos de sexismo e sexização da força de trabalho, à integração subordinada pelo trabalho, à pertença por rejeição e à incompetência social propostos por Santos (1995), ao mito da incompetência pedagógica discutido por Geraldini (1995) e à miséria de posição do magistério problematizada por Pereira (2001).

Retornamos, sobretudo, ao *Como é que vai falar em melhoria sem salário? Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*. Reencontramo-nos com *P.*, com seu estarecimento, com seu estranhamento, com os efeitos de sentido de expropriação e de incompetência que escoam pelas suas palavras e tocam pontos de poder da ordem do social, do político, do econômico e do profissional.

P., uma professora que, do interior da crise que, ao mesmo tempo, questiona e congela suas referências e valores, ousa perguntar, mais do que tudo, sobre processos invisíveis de indistinção e de nivelamento que têm condenado o magistério a um mal-estar social crônico simplesmente porque o professor é professor. Dito de outra forma, porque é consumidor e produtor de bens culturais inferiores, os pedagógicos, que têm sido vulgarizados em função de determinadas rotinas cristalizadas em diferentes instituições sociais e na própria escola. Ademais, contribuem para a desvalorização do magistério, sua feminização e proletarização.

Considerações Finais

Considerando os elementos evidenciados e os caminhos percorridos, é chegado o momento de sintetizar as relações apreendidas dos dizeres de *P.* Ao longo do trabalho analítico construído busquei evidenciar sentidos ligados à constituição heterogênea das identidades do sujeito-professor – aspecto a que retorno no momento em que busco compreender as relações entre os lugares de sentidos e os lugares de poderes pelos quais circula *P.* Com um objetivo como este, alguns enunciados foram analisados e de tais análises decorreu a evidenciação dos múltiplos sentidos que constituem o sujeito-professor. Foi possível perceber que o sujeito-professor, representado por *P.*, transita por diferentes pontos nas constelações de sentidos e de poderes.

Em suma, num trabalho como este evidenciei processos discursivos com a finalidade de neles surpreender os modos como os sentidos e os sujeitos neles se constituem, produzindo efeitos de sentido filiados a redes de poderes

diversas. Após a construção da análise, e tendo passado pelo *porque* e pelo *como*, alguns sentidos foram evidenciados para além daqueles que estariam supostamente contidos nas palavras – se desbanalizou os sentidos para além da bipolarização, abrindo caminho para uma perspectiva de interpretação que considera a heterogeneidade enquanto constitutiva dos sentidos e dos sujeitos (Authier-Revuz, 1982).

Por extensão, foram identificados efeitos de sentido de doação, de busca de inclusão, de expropriação de condições mínimas para o exercício da cidadania, de permissão, de exposição pública, de desmobilização, de caridade e de incompetência tanto pedagógica quanto social, todos eles articulados a um núcleo que denominei *sentidos de crise do magistério ou sentidos de crise do trabalho docente*. Eram, assim, identificados processos discursivos a partir dos quais foi possível fazer a costura com os pontos das constelações de sentidos e de poderes. Mais do que falar apenas sobre a produção de efeitos de sentido, falei sobre a associação entre esta produção e a filiação do sujeito-professor a várias redes de sentidos que, uma vez indiciadas nas relações de vaivém entre intradiscorso e interdiscorso, permitiram amarrações entre pontos da constelação de sentidos e pontos da constelação de poderes.

Este trabalho analítico-discursivo fez com que se passasse a falar em memória social, memória profissional, memória de gênero em decorrência da articulação entre pontos de sentidos (a condição de mulher mãe-esposa-professora-proletária, a condição de funcionária pública, o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo, o sujeito-aluno, as ações do sindicato, o plano de carreira, as políticas públicas de educação) e pontos de poderes (poder de gênero, profissional, político, social, econômico). Além disso, ele conduziu ao reconhecimento de um modo de funcionamento que permite cogitar sobre o quanto tais pontos de sentidos e de poder habitam o sujeito-professor e são por ele habitados, conduzindo a deslocamentos que fazem supor uma espécie de *sujeito processual* (Signorini, 2001), isto é, sujeito que se constitui nos e pelos processos que protagoniza ou, como diria Bhabha (1998), um sujeito que se forma nas bordas intervalares da realidade, nos *entre-lugares*.

Falar em entre-lugares, aqui, quer remeter a momentos que se constituem a partir de diferenças culturais as quais, embora muito específicas do universo pedagógico, são oriundas de diferentes instâncias sociais. O sujeito se forma nos pontos de encontro entre elementos que são da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional. Tais elementos se constituem, por conseguinte, numa espécie de fronteira que dissolve a polarização: ao mesmo tempo em que ela estabelece um sentido em relação a outro (X em oposição a Y, por exemplo), dá visibilidade a uma espécie de movimento de descascamento dos sentidos pelo qual a linguagem se hibridiza – o sentido pode ser um, pode ser outro, pode ser nenhum, pode ser todos ao mesmo tempo. Bhabha (1998) desenvolve tal ideia quando nos fala da linguagem da diferença no mesmo, a linguagem que desestabiliza, rompe, fura fronteiras dicotômicas pelo apelo à multiplicidade dos sentidos, ao seu descascamento. Segundo o autor,

Apesar dos esquemas de uso e aplicação que constituem um campo de estabilização para a afirmativa, qualquer mudança nas condições de uso e reinvestimento da afirmativa, qualquer alteração em seu campo de experiência ou comprovação, ou, na verdade, qualquer diferença nos problemas a serem resolvidos, pode levar à emergência de uma nova afirmativa: a diferença do mesmo (Bhabha, 1998, p. 47).

Estão articuladas a tais relações e correlações duas noções que aproximam os autores estudados aqui: a fala fundamentalmente heterogênea e o sujeito dividido. Uma fala que, por ser heterogênea, se desdobra, se reduplica e se recobre à medida que o sujeito se desloca por entre polaridades, constituindo outros pontos de visão e outros modos de funcionamento. Enfim, à medida que *P.*, por exemplo, habita e é habitada por pontos de poderes múltiplos que tocam o econômico, o social, o profissional, as relações de gênero, o político, e pontos de sentidos também diversos e incertos a partir dos quais ela fala e é falada em suas relações com o sujeito-aluno, com a condição de ser mulher-mãe-esposa-professora-proletária-funcionária pública, com as políticas públicas de educação, com o plano de carreira, com o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo e com as ações do sindicato.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Notas

- 1 Referências mais detalhadas ao primeiro momento desta pesquisa, que coincide com os estudos desenvolvidos durante a realização do Mestrado em Educação (1996 a 1998), podem ser encontradas em dois artigos respectivamente: *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual* (Fiss, 1998) e *A aprendizagem dos abraços ou o dizer a palavra: espaços de autoria e de diálogo* (Fiss, 2000).
- 2 Considerando os processos de autoria, identifiquei três instâncias constitutivas de tais processos, a saber: instância de autoria plana, instância de autoria intermediária e instância de autoria redonda. A instância de autoria plana constitui-se num momento em que estão presentes, de maneira mais preponderante, elementos como a proibição da interpretação e a recusa de quaisquer aspas interpretativas que deslocariam as categorizações. Ocorre um estado de sujeição maior. Contudo, ao mesmo tempo em que são construídas grandes barreiras à interpretação, neste momento, o convite ao deslocamento se coloca com maior força. A instância de autoria intermediária configura-se como o momento de mediação entre a plana e a redonda, em que é sugerido certo equilíbrio de forças entre formações discursivas antagônicas, sendo muito difícil determinar a direção do discurso, isto é, a dominância de uma sobre a outra. Já a instância de autoria redonda refere momentos que vêm acompanhados pelo desafio preponderante do abandono das certezas supostamente garantidas pelos sentidos instituídos, portanto, pelo jogo com o imprevisível, com o sentido outro, com o discurso outro – o que termina por estabelecer um convite a percorrer vias de

maior resistência ao institucionalizado.

- 3 Ao analisar o discurso pedagógico a partir do que dizem as professoras sobre sua condição e as práticas que protagonizam, identifiquei sentidos instituintes e sentidos instituídos tanto de permanência quanto de ruptura do mal-estar, potencializando, pois, a abertura de espaços de produção de autoria – motivo pelo qual tais categorias estão próximas uma da outra.
- 4 Ainda que a discussão sobre o mal-estar não seja o enfoque deste artigo, cabe fazer algumas considerações que dizem respeito a metamorfoses produzidas no meu modo de entendimento de uma tal concepção. No início do estudo sobre mal-estar docente, em 1996, fiz corresponder a ele a concepção de “degeneração da prática docente” (Esteve, 1992) – o que lhe conferia um caráter de negação da produção de sentidos outros pelas professoras e de impossibilidade de filiação a redes de sentidos questionadoras dos efeitos, nem sempre positivos, da educação bancária. Seria dizer que associei mal-estar a práticas desenvolvidas pela educação bancária, reconhecendo, então, a objetificação e a reificação do sujeito-professor. Conforme o convívio com as professoras da escola onde se desenvolveu a pesquisa ia se estreitando, através da participação em reuniões, aulas, conselhos de classe, eventos e festas organizados pela instituição, tais ideias iam se tornando objeto de dúvida e de novas reflexões. Nesse sentido, a análise discursiva realizada e o aprofundamento na análise das marcas linguísticas foram de importância capital para a resignificação do mal-estar no contexto pedagógico. Reconheci, em tal processo, elementos positivos que terminavam por possibilitar ao sujeito-professor interrogar-se sobre suas ações, portanto, migrar para outros lugares de sentido, deslocar-se de uma posição para outra. Em resumo, deslizei de uma posição a qual falava sobre um mal-estar que, inicialmente, era compreendido como lugar do exílio para outra posição que permitiu evidenciar, nesse mesmo mal-estar, o lugar do êxodo, a condição de possibilidade de autoria – o que, paradoxalmente, o torna bem-vindo na escola.
- 5 Foram publicados artigos nos quais é possível conferir o estudo desenvolvido no segundo momento da pesquisa, a saber: *Heterogeneidades, falhas, derivas*: uma possível interlocução entre análise de discurso e psicanálise (Fiss, 2002), *Identities e processos*: uma questão em aberto (Fiss, 2003), *Territórios inquietos*: os processos de subjetivação dos professores da rede pública estadual (Fiss, 2005) e *Identities em processo*: a constituição heterogênea do sujeito-professor em análise (Fiss, 2008). No artigo que, aqui, se apresenta, retomo parte da análise produzida à época.
- 6 Sobre as três épocas da Análise de Discurso, é importante destacar o texto *A análise de discurso*: três épocas de Michel Pêcheux (1983 in Gadet e Hak, 1997).
- 7 As formulações serão sempre referidas como F1, F2, F3, F4, F5 e F6.
- 8 Nota de Revisão: a revista, normativamente, não emprega trechos sublinhados, no entanto, no presente caso foi feita a opção por manter o trecho sublinhado e seus correspondentes conforme o original.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive:

éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **Documentation et Recherche en Linguistique Allemande** (D.R.L.A.V.), n. 26, p. 91-151, 1982.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Coleção Humanitas.

CATTANI, Antonio David. América Latina: presença/ausência dos trabalhadores. In: SEFFNER, Fernando (Org.). **América 92: V séculos de história, 500 anos de luta**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, Coordenação do Livro e Literatura, 1992. P. 12-14.

ESTEVE, José M. **El malestar Docente**. 3. ed. Argentina: Paidós, 1992.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. A Aprendizagem dos Abraços ou o Dizer a Palavra: espaços de autoria e de diálogo. In: LOPES, Cícero Galeno (Org.). **Diálogo**. Canoas: La Salle, 2000. P. 77-104.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Heterogeneidades, Falhas, Derivas: uma possível interlocução entre análise de discurso e psicanálise. **Cadernos La Salle: letras**, Canoas, Centro Universitário La Salle, v. 1, n. 9, p. 47-71, out./dez. 2002.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades e Processos: uma questão em aberto. In: CORBELLINI, Dáris (Org.). **As Mudanças no Mundo do Trabalho**. São Leopoldo: Gráfica da Unisinos, 2003. P. 153-175.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades em Processo: a constituição heterogênea do sujeito-professor em análise. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini (Org.). **Práticas Discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2008. P. 13-53.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Os Processos de Construção da Autoria e do Mal-estar Docente numa Escola Pública Estadual. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 16, p. 105-121, maio/jun. 1998.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Territórios Inquietos: os processos de subjetivação dos professores da rede pública estadual. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem)

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.

LACAN, Jacques. Da Imagem ao Significante no Prazer e na Realidade. In: LACAN, Jacques. **As Formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988a. P. 221-240.

LACAN, Jacques. Do Olhar como Objeto a Minúsculo. In: LACAN, Jacques. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise - livro 11**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988b. P. 69-115.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1989. (Série Linguística)

- MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil**: contos e descontos. 2. ed. Ceilândia, Distrito Federal: Idea Ed., 2001.
- MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádia da. **Quem Manda na Educação no Brasil?** Ceilândia, Distrito Federal: Idea Ed., 2001.
- MUTTI, Regina Maria Varini. O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Org.). **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. P. 157-186.
- PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 311-318.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-57.
- PEREIRA, Gílson R. de M. **Servidão Ambígua**: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Ensaios Transversais)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. 1995. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de setembro de 1995a. Texto digitado. 56 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995b.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luís Heron. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. P. 15-33.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SIGNORINI, Inês. Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo analítico. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. P. 333-381. (Letramento, educação e sociedade)
- TARROW, Sidney. **Power in Movement**: social movements, collective action and politics. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Dóris Maria Luzzardi Fiss possui Mestrado (1998) e Doutorado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Temas de pesquisa: ensino, linguagem, análise de discurso, aprendizagem, teorias do currículo, educação de jovens e adultos e formação docente.

E-mail: fiss.doris@gmail.com