



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

DIÁRIOS DE BORDO DO PIBID:
sujeito e formação de professores

JULIETE ILHA PARTICHELLI

CHAPECÓ
2017

JULIETE ILHA PARTICHELLI

**DIÁRIOS DE BORDO DO PIBID:
sujeito e formação de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dr. Angela Derlise Stübe.

CHAPECÓ

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Partichelli, Juliete Ilha

DIÁRIOS DE BORDO DO PIBID:: sujeito e formação de
professores/ Juliete Ilha Partichelli. -- 2018.
109 f.

Orientadora: Angela Derlise Stübe.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Estudos Linguísticos - PPGEL, Chapecó, SC, 2018.

1. PIBID. 2. Formação de professores. 3. Análise de
Discurso. 4. Escrita de si. I. Stübe, Angela Derlise,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIETE ILHA PARTICHELLI

DIÁRIOS DE BORDO DO PIBID:

sujeito e formação de professores

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos, defendido em banca examinadora em 06/12/2017.

Orientadora: AngelaDerliseStübe

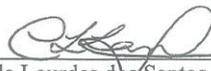
Aprovado em 06.12.2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Angela Derlise Stübe – UFFS

(Presidente Professor Orientador)



Prof. Dr. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia - UFPR

(Membro Externo)



Prof. Dr. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS

(Membro Interno)

Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS

(Membro Suplente)

Chapecó/SC, 06 de dezembro de 2017.

Dedico este trabalho a todos os pesquisadores e envolvidos com o PIBID, que veem nesse programa uma proposta de mudança da/na formação inicial de professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecer!?! Vai além de um muito obrigada, é o momento que paro e reflito sobre o quão árdua foi a caminhada, e então reconheço que algumas pessoas foram essenciais ao longo desta jornada, e por isso gostaria de expressar a minha gratidão a estas pessoas que tiveram um papel fundamental, agradeço

Da posição *cristã* agradeço ao pai celestial que iluminou meus passos.

Da posição *esposa*, agradeço a Ednilson Fernandes Partichelli, meu adorado esposo, pela paciência, pela compreensão, dado os momentos de ausência, mas principalmente pelo incentivo, palavras de apoio e carinho, pela mão amiga que me levantou nos momentos mais difíceis.

Da posição *filha*, agradeço aos meus pais, pela educação e esforço empreendido para que eu trilhasse o melhor caminho, que apesar do pouco estudo compreendem a importância de estudar, e o quão significativo o mestrado é para mim.

Da posição *irmã, nora, cunhada...* agradeço aos meus irmãos e demais familiares que entenderam a ausência física. Pelas palavras de carinho, apoio para seguir em frente, também pelas horas empreendidas a ouvir as minhas divagações.

Da posição *orientanda*, agradeço à orientadora, Angela Derlise Stübe, pelo olhar fraterno de compreensão de minhas limitações, mas principalmente por acreditar que essas barreiras poderiam ser superadas e me incentivar a buscar sempre mais.

Da posição *colega*, agradeço ao grupo de estudo que contribuiu de maneira significativa na assimilação de conceitos teóricos e pelo olhar carinhoso para com o texto, fornecendo-me sempre ótimas dicas e apontamentos que contribuíram para a melhoria e aprofundamento das análises.

Da posição *aluna*, agradeço ao PPGEL, que possibilitou o trilhar deste percurso. Além disso, enfatizo a importância dos professores que sempre propiciaram a aquisição e apropriação do conhecimento com muita seriedade e competência.

Da posição *aluna*, agradeço a banca, Gesualda Rasia e Mary Neiva Surdi da Luz, pelo olhar carinhoso, com apontamentos enriquecedores desde a banca de qualificação, o que sem dúvida contribuiu significativamente para o texto final.

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender as diferentes posições-sujeito professor que se produzem da escrita de si, a partir dos registros dos bolsistas-ID do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos diários de bordo do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*. O programa tem como objetivo incentivar a formação docente, como também inserir os acadêmicos de licenciatura no âmbito escolar, com o propósito de elevar a qualidade da formação inicial. Consta, na Portaria 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, que necessita haver registro das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Por isso, na Proposta Institucional do PIBID-UFFS está definido o diário de bordo como sendo o gênero mais adequado para tal registro, tendo em vista seu caráter reflexivo, narrativo e descritivo das atividades desenvolvidas no programa. Teoricamente, sustentamo-nos na Análise de Discurso de orientação francesa que nos permite compreender as marcas linguísticas que emergem nos documentos analisados, para problematizar relações interdiscursivas que são produzidas a partir da escrita de si nos diários, a respeito das diferentes posições-sujeito professor. O embasamento teórico para a construção do referencial teve como foco os seguintes autores: Pêcheux (2012; 2014), Orlandi (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012), Coracini (1999; 2007) e Stübe (2008). No gesto de interpretação, podemos observar algumas regularidades: a) que o ID, ao escrever sobre si, produz uma cena de embate com o outro, professor da escola; b) o ID assume uma posição-sujeito pesquisador, que busca a inovação, distanciando-se do livro didático, em comparação ao professor da escola, sobre o qual o ID afirma ser interpelado pelo LD, e acomodar-se a esse lugar, contudo percebe-se a necessidade do ID em basear-se também nesse material didático; c) Analisamos também processos de identificação e contra-identificação, por meio dos quais há a possibilidade de resistência para com algumas posições-sujeito professor; d) Além disso, o ID assume a posição-sujeito salvador, pois acredita que o professor seja o principal agente formador, sendo ele o responsável por garantir o futuro das próximas gerações; e) o ID visualiza-se como sujeito dinâmico, por estar inserido ao chamado novo, propõe novos fazeres docentes, inova, criando um embate com o professor da escola que, por não dinamizar tanto a aprendizagem, repetir as mesmas atividades e se prender ao LD encontra-se no velho. A partir dessas regularidades, temos o efeito do interdiscurso, que há entre o eu e o outro, entre velhos e novos fazeres, um afrontamento, o que implica a existência de traços do outro em nossos discursos, não havendo uma fronteira determinada, em que se exclui, por definitivo, o velho. Essas regularidades são percebidas a partir da escrita de si, em que o ID escreve de si para si próprio, com o anseio de constituir-se e, por isso, acaba por falar sobre o outro, seja pela identificação, seja pela contra-identificação com o professor da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Sujeito. PIBID. Escrita de si.

RESUMEN

El trabajo objetiva comprender diferentes posiciones-sujeto profesor que se producen de la escritura de sí, a partir de los registros de los becarios-ID del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), en los diarios de bordo del curso de Ciencias Biológicas, de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo. El programa tiene como objetivo incentivar la formación docente, así como insertar a los académicos de licenciatura en el ámbito escolar, con el propósito de elevar la calidad de la formación inicial. Consta en la Orden 96, de 18 de julio de 2013, que regula el PIBID, que se necesita un registro de las actividades desarrolladas por los becarios, así como en la Propuesta Institucional del PIBID-UFFS está definido el diario de bordo como el género más adecuado para tal registro, teniendo en vista su carácter reflexivo, narrativo y descriptivo de las actividades desarrolladas en el programa. Teóricamente, nos basamos en el Análisis de Discurso de orientación francesa que nos permite comprender marcas lingüísticas que emergen en los documentos analizados, para problematizar relaciones interdiscursivas que se producen a partir de la escritura de sí en los diarios, con respecto a las diferentes posiciones-sujeto profesor. La base teórica para la construcción del referencial tuvo como foco los siguientes autores: Pêcheux (2012; 2014), Orlandi (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012), Coracini (1999; 2007) y Stübe (2008). En el gesto de interpretación, podemos observar algunas regularidades: a) que el becario-ID, al escribir sobre sí, produce una escena de embate con el otro, profesor de la escuela; b) el ID asume una posición-sujeto investigador, que busca la innovación, distanciándose del libro didáctico, en comparación al profesor de la escuela, sobre el cual el ID afirma ser interpelado por el LD, y acomodarse a ese lugar, sin embargo se percibe la necesidad del ID en basarse también a ese material didáctico; c) Analizamos también procesos de identificación y contra-identificación, por medio de los cuales existe la posibilidad de resistencia para con algunas posiciones-sujeto profesor; d) Además, el ID asume la posición-sujeto salvador, pues cree que el profesor es el principal agente formador, siendo él lo responsable por garantizar el futuro de las próximas generaciones; e) el ID se visualiza como sujeto dinámico, por estar inserto al llamado nuevo, propone nuevos haceres docentes, innova, creando un embate con el profesor de la escuela que, por no dinamizar tanto el aprendizaje, repetir las mismas actividades y prenderse al LD se encuentra en el viejo. A partir de esas regularidades, tenemos el efecto del interdiscurso, que hay entre el yo y el otro, entre viejos y nuevos haceres, un afrontamiento, lo que implica haber trazos del otro en nuestros discursos, no habiendo una frontera determinada, en la que se excluye por definitivo el viejo. Esas regularidades son percibidas desde de la escritura de sí, en que el ID escribe de sí para sí mismo, con el anhelo de constituirse y, por eso, acaba por hablar sobre el otro, sea por la identificación, sea por la contra-identificación con el profesor de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Análisis de Discurso. Sujeto. PIBID. Escritura de sí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- ID entre lugares e posições.....	26
Figura – 2 Constituição do sujeito.....	28
Figura – 3 impacto formativo dos diários	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes posições-sujeito professor	97
--	----

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA - Coordenador de Área

CAPES- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CI - Coordenador Institucional

CG - Coordenador de área de gestão

DOU - Diário Oficial da União

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPIBID – Fórum Nacional dos coordenadores Institucionais do PIBID

ID - Bolsista de Iniciação à Docência

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Educação Superior

LD - Livro Didático

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD - O Programa Nacional do Livro Didático

SDs - Sequências Discursivas

SESu - Secretaria de Educação Superior

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS.....	20
1.1 PIBID – UMA PROPOSTA DE MUDANÇA.....	21
1.2 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE SI E SOBRE O OUTRO.....	32
1.3 NO LIMIAR DA HISTÓRIA – A BUSCA PELO DIFERENTE.....	43
2 SUJEITO.....	48
2.1 SUJEITO E MEMÓRIA: EU ENQUANTO EFEITO DO ESQUECIMENTO	49
2.2 A BUSCA PELA ESTABILIZAÇÃO – DOMÍNIO DE FRONTEIRAS.....	55
2.3 POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR: AUTORIDADE E AUTORITARISMO.....	63
2.4 O PROFESSOR É O PRINCIPAL AGENTE FORMADOR	73
3 MEMÓRIA E RESISTÊNCIA	77
3.1 MEMÓRIA – ENTRE ESPAÇOS: VELHO X NOVO	77
3.2 IDENTIFICAÇÃO E CONTRA-IDENTIFICAÇÃO: RESISTÊNCIA	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem instigando minha curiosidade desde o período da graduação em Letras Português e Espanhol (2010 a 2015), tendo em vista a participação por cerca de três anos e meio (2011 a 2014) neste programa como bolsista de iniciação à docência. Enquanto aluna de licenciatura, ficava receosa e preocupada por não saber como seriam os estágios de docência, se a prática escolhida seria efetiva ou se eu, enquanto professora, iria “dar conta” de ensinar tantos jovens. Foi então que iniciou o programa na universidade. Sem dúvidas, eu esperava que ele viesse trazer tranquilidade e segurança no momento da ministração de aula, pois não estaria sozinha frente a tantos alunos.

Estando inserida no subprojeto de Letras da UFFS-Chapecó, pretendia algo a mais, que fosse além da prática em sala, dos estudos teóricos e de outras atividades propiciadas pelo projeto. Eu almejava pesquisar outros aspectos do programa. Foi aí que eu efetuei meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Sentidos produzidos sobre leitura em documentos do PIBID”, que teve como objetivo analisar documentos do PIBID, observando os sentidos emergentes a respeito da leitura. Esse programa do governo federal fez parte de minha trajetória de formação e continua instigando minha curiosidade, dado que as produções bibliográficas existentes sobre o programa são, em grande maioria, de relatos de experiência¹.

Este estudo tem como objetivo compreender diferentes posições-sujeito professor, que se produzem da escrita de si, a partir dos registros dos bolsistas-ID do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos diários de bordo, do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo. Para compreender as marcas discursivas desses arquivos, fizemos uso dos conceitos da análise de discurso, como: discurso, formação ideológica, formação discursiva, memória, sujeito, identificação/contra-identificação e resistência. O embasamento teórico para a construção do referencial contou com os seguintes autores: Pêcheux (2012; 2014), Orlandi (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012), Coracini (1999; 2007) e Stübe (2008).

O PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa iniciativa da CAPES, segundo a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, que

¹ Esses aspectos referentes aos materiais bibliográficos que já estão publicados serão desenvolvidos no tópico 1.3.

aprova o regulamento do PIBID e tem por objetivo esclarecer, orientar e regulamentar a execução das normas que devem ser cumpridas ao longo do Programa, mostra, no artigo 2º da Portaria 96, que integra a seção um, da definição, que este programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (CAPES, 2013, artigo 2º).

Esse programa foi lançado em 2007, pelo EDITAL MEC/CAPES/FNDE, com o objetivo central de fomentar a docência, dada a importância do programa socialmente, já que pretende melhorar a qualidade tanto da formação inicial do licenciando quanto da educação básica. Isso graças ao acompanhamento da supervisora e do coordenador de área, no que tange à organicidade/seleção de material pedagógico e suporte na atuação em sala. Além disso, a articulação entre Universidade e escola pode vir a melhorar a educação básica. Por esse motivo, justificamos a escolha desse *corpus*.

O programa tem como foco central a formação de professores. Ele almeja tanto elevar a qualidade da formação quanto incentivar os docentes a entrarem e permanecerem nos cursos de licenciatura. A partir disso, promovem-se atividades que articulam teoria e prática; a troca de conhecimentos entre escola e universidade por meio da integração; oportuniza a vivência do magistério, entre outros. Tudo isso com o intuito de desenvolver a autonomia do aluno em formação, isso segundo a Portaria 96 (2013).

O PIBID tem como um dos objetivos a aproximação entre escola e universidade. O ID está no entremeio, no entre-espços, ocupando diferentes posições, pois, ao mesmo tempo em que é professor, o ID atua, por intermédio do PIBID, na escola, sendo que também é licenciando/aluno, já que está em processo de formação acadêmica. Segundo Luz (2010, p. 83), o “entremeio se constitui entre diferentes domínios do saber, ou seja, o entremeio é onde os sentidos se filiam a diferentes domínios de saber se formulam e entram em funcionamento”. Desse modo, o ID é um agente em ambos os espaços de formação, escola e universidade, possibilitando que haja maiores mudanças tanto para o ensino regular quanto para a formação inicial, pois teoria e prática estão em harmonia.

Dados os objetivos, a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, no artigo 6º, inciso X, aponta a necessidade de sistematização em registro escrito das atividades desenvolvidas no Programa. A Proposta Institucional do PIBID UFFS definiu que os registros, nesta instituição, seriam realizados por meio da “elaboração de diário de

campo/bordo² para acompanhamento e registro das atividades realizadas pelos alunos bolsistas, supervisores e coordenadores de área, no contexto das ações desenvolvidas pelo PIBID” (UFFS, 2013).

Esse gênero textual tem como principal característica a narração, o relato das vivências como autor-reflexivo que, a partir do eu, fala de si mesmo, mas também apresenta reflexos de confissão ao dizer de si e do outro como modo de eximir-se da culpa. O diário não é apenas um (des/re)velar dos sentimentos do ID, mas também apresenta-se como método de consulta de materiais teóricos, exposições, artigos e experiências que fizeram parte da vida desse bolsista. Eckert-Hoff (2009, p. 119) afirma que “o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade – que é sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada”, isso porque há sempre uma busca pela identificação, autoidentificar-se com o próximo o qual idealiza, com o intuito de construir-se, constituir-se.

Foucault, ao abordar os *hypomnemata*³, uma forma de registro muito semelhante a uma nota, uma carta e outros gêneros semelhantes, apresenta-os, muitas vezes, como simples auxiliares da memória. O autor defende que esses registros não substituem as recordações, pois se constituem de um “material e um enquadramento para exercício a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros etc. e isto com o objetivo de os ter, segundo a expressão que reaparece com frequência, *procheiron, ad manum, in promptu*. ‘À mão’[...]” (2009, p. 136). O autor compreende que esse material deve constituir um *corpus* a ser utilizado com frequência, implantados na alma e não um simples reservatório.

Os *hypomnematas* são registros pessoais, contudo, Foucault (2009) explica que eles não devem ser compreendidos como diários íntimos, pois não são narrativas de si mesmo, e sim uma busca de constituição de si. Desse modo, esses registros se assemelham aos diários de bordo dos IDs, que relatam seu dia a dia com o intuito de poder (re)tomá-lo, (re)lê-lo, almejando melhorar o seu fazer docente e, então, constituir-se como professor. Falar sobre o fazer docente é fundamental para a reflexão e (re)dicionamento tanto da constituição de si

² A Proposta Institucional da UFFS faz uso das palavras “diário de bordo” e “diário de campo” como sinônimos. Em vários trechos, “bordo” e “campo” são separadas apenas por barra. No entanto, nesta pesquisa, trabalharemos com a definição de “diário de bordo”, tomando como base os estudos desenvolvidos por Zabalza (2004) a respeito desse tema.

³ Esta é uma palavra grega que pode ser compreendida segundo o dicionário como “uma lembrança, uma nota, um registro público, um comentário, um rascunho, uma cópia ou outras variações desses termos”. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/hypomnemata/pt-pt/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

próprio quanto para os cursos de formação, já que o PIBID é um programa que almeja, por meio da inserção dos licenciandos nas escolas, melhorar a formação inicial.

Como arquivo para elaboração deste trabalho, foram selecionados diários de bordo de bolsistas de iniciação à docência (IDs) do subprojeto de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo. Ressaltamos que a escolha desse material se deu porque, desde a adesão da Instituição ao Programa, os IDs do subprojeto de Ciências Biológicas produziram e arquivaram seus relatos junto à coordenação institucional, fornecendo, assim, um amplo e detalhado arquivo que apresenta material importante para esta pesquisa. Além disso, os materiais de outros cursos inseridos no Programa não apresentam todos os diários de bordo, do período do subprojeto, arquivados.

Desse modo, existem 39 diários do subprojeto de Ciências Biológicas ao todo, porém, por falta de legibilidade, sombras e/ou rasuras, dado que esses documentos foram fotocopiados para o arquivamento, foi possível fazer uso de apenas 32 diários, correspondentes aos anos de 2011, 2012 e 2013. Com o objetivo definido, solicitamos junto à Coordenação Institucional, por meio de requerimento, a liberação dos diários e, assim, comprometemo-nos em velar pelos dados, sem atribuir juízo de valores e/ou divulgar a identidade dos autores dos diários.

Após a leitura dos 32 diários, selecionamos 10 deles para realizar os recortes das sequências discursivas (SDs), pois apresentam dados mais pertinentes para esta pesquisa. As SDs foram recortadas a partir de gesto analítico propiciado pela pergunta de pesquisa: que posições-sujeito professor que se produzem da escrita de si, a partir dos registros dos bolsistas-ID do PIBID, nos diários de bordo do curso de Ciências Biológicas, da UFFS, *Campus* Cerro Largo? Em seguida, as SDs foram agrupadas por co-referência, tendo como foco central as posições-sujeito professor assumidas ao longo dos diários escritos pelos IDs. As marcas linguísticas como verbos, adjetivos e substantivos auxiliaram no primeiro gesto, e, em seguida, as SDs foram analisadas discursivamente. Por meio delas, foi possível observar marcas relativas às formações ideológicas, imaginárias e discursivas, memória, sujeito, identificação, contra-identificação e resistência.

Tendo em vista o material, pressupomos que os IDs, ao participarem do PIBID, por ser um programa que busca incentivar a formação docente, registrem em seus diários de bordo reflexões sobre o ser professor, como também seus anseios, frustrações, conquistas e outros apontamentos que permitam identificar a relação do ID do PIBID com os professores da escola, a partir da escrita de si e sobre o outro. O sujeito está em constante busca pela

identificação com um imaginário de professor ideal e inovador que, por vezes, o aproxima de alguns fazeres docentes, mas também o distancia de outros, sempre no desejo de encontrar fronteiras entre o seu fazer e o do outro.

Para que possamos analisar esse *corpus*, tomamos como base teórica, para a elaboração deste trabalho, a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, que permitiu compreender diferentes posições-sujeito professor que se produzem da escrita de si, a partir dos registros dos IDs. Portanto, nosso objeto de estudo é o discurso, compreendido como afetado sócio-historicamente, de modo que os discursos nunca estão prontos e acabados, e sim em constante curso, percurso, dado que se constituem da/na relação com o outro socialmente. A AD “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2005, p. 26).

Nesse sentido, para que o analista possa fazer seu gesto analítico é de fundamental importância compreender o discurso a partir de suas condições de produção, afinal, os discursos são constituídos sócio-historicamente. As palavras “quando”, “onde”, “eu” e “você” são essenciais para o gesto analítico. Isso porque os discursos e sentidos não são unos, mas estão em constante mudança. Dada a opacidade dos discursos, há sempre um dito antes em outro lugar que significa no “nosso” dizer.

Desse modo, buscamos analisar posições-sujeito professor tomando o discurso como um objeto em movimento, que possui a “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2005, p. 15). Afinal, os discursos estão em constante (re)construção, permitindo que os discursos sejam outros, assim como a interpretação, pois “não há língua que não ofereça lugar a interpretação. [...] A interpretação é constituída da própria língua. E onde está a interpretação está a relação da língua com a história para significar” (ORLANDI, 2005, p. 78).

Já a noção de sujeito, que é de suma importância compreender para alcançar os objetivos deste trabalho, é pautada na noção apresentada primeiramente por Althusser, e que Pêcheux desenvolveu com detalhamento anos mais tarde, que aponta que “somos *sempre já* sujeitos e, como tais, praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico, que nos garantem que somos efetivamente Sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p. 97). Por meio da ideologia, reconhecemo-nos a nós mesmos e nos outros, pois somos produto do social, constituído historicamente.

Compreender as marcas linguístico-discursivas presentes nos diários de bordo, no que se refere a ser professor, é de suma importância para este estudo, porque o PIBID atua na

formação docente, almejando melhorar não somente a qualidade do ensino superior, mas também da educação básica, tendo em vista que algumas escolas participantes do Programa ainda se encontram abaixo da média nacional de 4,4 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, a realização desta pesquisa possibilitará compreender que sujeito-professor aparece nos diários, a partir da escrita de si.

O trabalho se organiza da seguinte forma: o *capítulo 1 – apresentação do corpus*, apresenta o PIBID, seus objetivos e compromissos; a forma de registro adotada, no caso os diários de bordo, e a relação deste estudo com outros estudos. Ele é dividido em três subcapítulos: *1.1 PIBID – uma proposta de mudança*, que irá apresentar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, apontando seus objetivos com a execução do programa, organização e divisão das tarefas, assim como os agentes e um breve percurso histórico da constituição e de movimentos para a consolidação do programa; *1.2 Análise e descrição de si e sobre o outro* irá apresentar o diário de bordo, como se organiza e principais finalidades com a obtenção desse gênero; por fim, *1.3 No limiar da história – a busca pelo diferente* pretende apresentar, por meio do estado da arte, uma listagem dos principais trabalhos que foram desenvolvidos a respeito do PIBID, objetivando mostrar a importância e contribuição deste trabalho em relação aos já existentes.

Já o segundo capítulo tem como objetivo central apresentar as diferentes posições-sujeito professor que se apresentam a partir dos efeitos do interdiscurso na busca do sujeito pela estabilidade, pelo diferente. O subcapítulo *2.1 Sujeito e memória: eu enquanto efeito do esquecimento* tem como propósito mostrar, a partir de uma SD, o efeito da memória discursiva, no qual o sujeito tem a ilusão de controle do discurso. No *2.2 A busca pela estabilização – domínio de fronteiras* são apresentadas diferentes posições-sujeito professor assumidas pelo ID, no que tange a função professoral. No *2.3 Posição-sujeito professor: autoridade autoritário* abordaremos como esses discursos são pautados a partir da apropriação do saber e do poder. Por último, no *2.4 O professor é o principal agente formador* mostraremos como o ID se sente ao fazer parte da formação dos alunos.

Na sequência, o último capítulo se estrutura a partir das noções de memória e identificação que, por sua vez, apontam para a noção de resistência, para a necessidade de negar o outro para constituir-se. Ele está dividido em dois subcapítulos: *3.1 Memória – entre espaços: velho X novo*, no qual, a partir do efeito da memória discursiva no interdiscurso, observamos a delimitação dos espaços professor da escola e ID, partindo da discussão do uso do livro didático; em *3.2 Identificação e contra-identificação: resistência* o gesto analítico se

dá a partir da palavra resistência, em que posição-sujeito o ID se contra-identifica com a imagem do professor da escola, revelando, assim, as diferentes posições-sujeito professores que estão sendo assumidas ao longo dos diários de bordo. Vale ressaltar que todos os capítulos são teóricos-analíticos, ou seja, teoria e análise estão em concomitância.

1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Descobri como o programa contribui para a formação de licenciandos, também a importância do diário de bordo. Pois, é uma forma de descrever, entender e refletir a própria prática realizada, com o hábito de escrever diariamente percebe-se os aspectos conquistados e aspectos que se deve melhorar. Além disso, como o PIBID é importante nas escolas em que é desenvolvido.

(D.05, p. 04)⁴

Desde o surgimento do PIBID, em 2007, houve várias alterações e atualizações em seu regimento. O atual regulamento do PIBID é estabelecido pela Portaria 96, de 18 de julho de 2013. Esse documento estabelece que o PIBID tem como objetivo inserir os IDs na rotina escolar, além de elevar o nível da educação pública. Para isso, determina o funcionamento dos projetos em cada instituição e modalidades de registro das práticas efetivadas.

A Proposta Institucional da UFFS (2013) apresenta os objetivos e estratégias que serão postos em prática com a execução do programa institucional e, como modo de registro, foi selecionado o gênero diário de bordo. Os documentos desta pesquisa, intitulados diários de bordo, são fruto das observações feitas pelos IDs do PIBID da UFFS *Campus Cerro Largo*.

Tendo como foco neste capítulo as condições de produção, ou seja, como funciona o programa e sua importância tanto para os licenciandos quanto aos professores da rede pública, assim como o funcionamento e relevância dos diários de bordo na rotina do ID, como apontado na epígrafe.

Para que possamos compreender de que se trata o *corpus*, em que programa ele está inserido e quais pesquisas já foram desenvolvidas acerca desse tema, apresentamos os subcapítulos: *1.1 O programa PIBID – uma proposta de mudança* no qual apresentamos o programa, partindo de seu surgimento em âmbito nacional e, em seguida, no que tange a UFFS, apresentamos seus objetivos e compromissos, assim como os agentes do programa e suas funções; *1.2 Análise e descrição de si e do outro – busca de um eu* exemplificamos a

⁴ Esta epígrafe é oriunda de um diário de bordo, ao qual o ID reflete sobre as condições de produção que estão neste capítulo.

forma de registro, que se dá por meio do diário de bordo, tendo em vista a necessidade de sistematização presente nos documentos oficiais; por fim, *1.3 No limiar da história – a busca pelo diferente* objetivamos encontrar similaridades deste estudo com outros já desenvolvidos, mas, principalmente, mostrar no que este trabalho se diferencia.

1.1 PIBID – UMA PROPOSTA DE MUDANÇA

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar o contexto sócio-histórico de constituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tanto em âmbito nacional quanto na UFFS. Além disso, pretendemos apresentar a organização e objetivos do programa e subprojetos, assim como quem são os agentes e suas funções. Afinal, para analisar os diários, precisamos compreender as condições de produção desses discursos presentes nos diários. Em concomitância com essa síntese histórica e social, traremos SDs dos diários que descrevem/representam o Programa, levando em consideração os objetivos prescritos na Portaria 96, que regulamenta o PIBID.

Como temos como base, para elaboração deste trabalho, a AD de orientação pecheutiana, não poderíamos deixar de levar em conta as condições de produção do discurso, pois ele é constituído a partir da relação entre sujeitos sócio-historicamente. Por isso, compreender o espaço, o momento histórico e as lutas de resistência para permanência do PIBID são de suma importância para analisarmos os diários de bordo e compreender as posições-sujeito professor. Além disso, abordaremos aspectos micro e macro da constituição do PIBID, em termos nacionais e na UFFS.

As condições de produção permitem compreender, segundo Orlandi (2005, p. 32), que alguns elementos vem por meio da história e “não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder”. Dessa maneira, o que se enuncia não é de nossa propriedade, mas significa a partir da historicidade que, via interdiscurso, toma a palavra, tornando-se atemporal.

Desse modo, compreender as condições de produção que envolvem uma cena enunciativa (eu, ele, nós; aqui, lá; agora, antes, depois) permite perceber o contexto histórico e

social em que a cena se insere e, a partir disso, construir o gesto interpretativo do analista. Por isso, desenvolveremos as condições de produção do PIBID.

Em abril de 2007, o governo lançou o plano de metas “Todos pela Educação”, por meio do DECRETO nº 6.094⁵. Esse plano do governo é resultado dos “esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (CAP. I, artigo 1º). É a partir desse documento que muitos outros projetos de lei e decretos são lançados, todos em prol da educação.

No mesmo ano do plano “Todos pela Educação”, foi publicado o EDITAL MEC/CAPES/FNDE que dispõe das características, atribuições e objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse edital foi ampliado, no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010⁶, sendo agora compreendidas outras áreas de atuação.

Foi nesse mesmo ano que a UFFS iniciou sua participação no programa, em 2010, por meio do Edital nº 001/2011/CAPES, com o Projeto Institucional constituído por 12 subprojetos associados, distribuídos em quatro *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (Cerro Largo, Chapecó, Erechim e Realeza), concedendo um total de 125 bolsas. Em 2012, amparada pelo Edital nº 011/2012/CAPES, a Universidade participou de processo de ampliação de subprojetos e vagas para bolsistas, passando a oferecer um total de 252 bolsas, segundo dados disponíveis no site da UFFS⁷.

No ano de 2013, por meio do Edital nº 061/2013/CAPES, a participação da UFFS deu-se com o Projeto Institucional “PIBID 2013 da UFFS” o qual, atualmente, possui vinte três subprojetos associados, os quais estão distribuídos entre quatro *campi* da UFFS: *Campus* de Realeza (PR); Chapecó (SC); Erechim e Cerro Largo (RS). Desse modo, o total de bolsas distribuídas entre os agentes passou a ser de 398, segundo dados disponíveis no site da UFFS⁸.

Em conformidade com a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, o Projeto Institucional é selecionado por meio de chamada pública promovida pela CAPES, sendo dividido em: análise técnica, que compreende a adequação dos regulamentos,

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁶ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁷ Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pibid>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁸ Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pibid>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

documentação e projeto às especificações presentes no edital; análise de mérito, que tem como foco analisar a relevância da proposta, a adequação dos objetivos e a coerência dos subprojetos dentre outros objetivos. Já os subprojetos são definidos a partir da área de conhecimento da licenciatura, sendo apenas um subprojeto por licenciatura por *campi*.

A partir disso, são definidas as funções entre os envolvidos, sendo elas, segundo o artigo 27 da Portaria 96: coordenador institucional (CI), que é responsável por garantir o planejamento, organização e execução das atividades; coordenador de área de gestão (CG), que tem como propósito auxiliar o coordenador institucional na gestão do projeto; coordenador de área (CA), que fica a cargo de um professor da educação superior, sendo ele responsável pelo cumprimento dos objetivos do subprojeto, além de acompanhar, orientar e avaliar os bolsistas e organizar articulações entre a rede pública e o ensino superior; professor supervisor, que cabe ao docente presente na educação básica realizar o acompanhamento dos bolsistas na escola, de modo a orientá-los.

Quanto às bolsas para estudantes (ID), o aluno deve estar matriculado em um curso de licenciatura, sendo de sua responsabilidade participar das atividades propostas pelos coordenadores e supervisores.

A partir da Portaria 96, que é executada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiada pelo Ministério da Educação, são definidos como principais objetivos: propiciar aperfeiçoamento aos acadêmicos de licenciatura, valorizar os professores da educação básica e melhorar a qualidade da educação básica. Além desses objetivos, o programa também pretende incentivar a formação de docentes, no que tange à prática em sala, como também o aprimoramento de conhecimentos teóricos associados à ministração de aula e elevar a qualidade da formação inicial de professores, já que o programa propicia suportes que pretendem construir bases mais sólidas para a educação, pois aproxima o ensino superior da educação básica (CAPES, 2013).

Tendo como base do programa esses objetivos, o PIBID, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas de educação da rede pública de ensino, aproxima docentes, discentes, alunos, professores e comunidade escolar, proporcionando troca de experiências e a vivências dos acadêmicos de licenciatura na rotina escolar. Desse modo, os futuros professores podem experienciar a prática de sala de aula desde o início da graduação, antes mesmo dos estágios de docência, o que auxilia na preparação do educando, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Com a parceria entre escolas e IES, o programa busca articular trabalhos que auxiliem tanto os licenciandos quanto a escola pública, já que há uma troca de conhecimentos teóricos e práticos que, muitas vezes, é o que falta na (pré/pós) formação. Com essa articulação, a escola pública mantém-se sempre informada e acompanha as inovações que estão ocorrendo no ensino superior, como também os licenciandos que presenciam a rotina, as dificuldades, os anseios e outros aspectos de seu futuro ambiente de trabalho. Observa-se que o ID ocupa um lugar de entremeio, afinal, ele circula entre escola e universidade, está no dia a dia vivenciando tudo que compõe esses lugares, seja como aluno ou como professor.

Ao longo do desenvolvimento das condições de produção sócio-históricas do PIBID, observamos que o programa cresceu e aumentou o número de bolsas ao longo dos anos. Além disso, percebemos a importância e contribuição social que o PIBID tem para com a formação de professores. Contudo, as “pedras no meio do caminho” atrapalharam o crescimento, o desenvolvimento e o bom andamento dos trabalhos.

A exemplo disso, temos a “pedra” do fim do ano de 2015 e início de 2016, em que a CAPES anunciou cortes nas bolsas do PIBID, dada uma reavaliação do programa e redução de 274 milhões em recursos, o que representa uma diminuição de 45%. Por causa disso, duas medidas foram tomadas, segundo dados do blog Povo com a Notícia⁹: excluir os bolsistas “que têm mais de 48 meses no Programa; desligar os bolsistas em situação de duplicidade de bolsas (União)”. Para minimizar as perdas, algumas soluções foram pensadas, como: redução dos meses de pagamento de 12 para 10 meses; cortes nas bolsas de área de gestão e reajuste nos subprojetos, com o intuito reduzir o número de bolsas. Por conta dessas medidas, vários protestos foram organizados, todos em prol da manutenção das bolsas.

Segundo dados do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)¹⁰, do informe nº 10/2016, produzido a partir de um levantamento feito pelo fórum em setembro/outubro de 2016, 3080 bolsas foram cortadas, “2502 referem-se a bolsistas de Iniciação à docência, 464 Supervisores, 98 Coordenadores de Área e 16 Coordenadores de Gestão”. Esse fórum tem como intuito a interlocução entre os Projetos, CAPES e outros órgãos e, por isso, segue com amplo debate acerca da permanência de bolsas e projetos, para que não haja mais cortes como esses.

⁹ Disponível em: <<http://opovocomanoticia.blogspot.com.br/2015/12/governo-federal-anuncia-corte-do-pibid.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.

¹⁰ Disponível em: <https://scontent.fcfc2-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/14721741_1657053377958581_3229409301782570025_n.jpg?oh=438b6f898567179088f0a3952844b169&oe=5A1C9732>. Acesso em: 11 set. 2017.

Outra “pedra no meio do caminho” foi a Portaria CAPES 046/2016, que descaracterizaria o que vinha sendo desenvolvido e passaria a ter enfoque no reforço escolar em língua portuguesa e matemática, uma medida que pretendia melhorar os índices de aprendizagem dessas duas áreas do conhecimento. No entanto, essa Portaria foi revogada em junho de 2016.

Outro dado que aponta para a diminuição das bolsas é a notícia divulgada pelo jornal *O Estado de São Paulo*¹¹, em 17 de agosto de 2017, que revela a redução de 14,8% no número de bolsas do PIBID nos últimos dois anos. Em junho de 2015, havia 65.185 bolsistas e, no mesmo mês desse ano, eram apenas 58.268. Isso comprova que, ao longo da historização do PIBID, houve embates políticos que comprometeram a efetivação/expansão do Programa, prejudicando, assim, sua ampliação e melhoria na qualidade da formação inicial.

A partir dessa descrição das condições de produção, do funcionamento do PIBID, da explanação dos agentes que o constituem e de outras características, faremos um breve gesto analítico, que tem como base as sequências discursivas extraídas dos diários de bordo dos IDs do subprojeto de ciência de Cerro Largo. Em concomitância aos objetivos do programa, percebemos que os IDs apontam, em seus diários de bordo, esse anseio pela melhoria na qualidade do ensino, como podemos ver nas SDs¹² abaixo:

SD1.: Ficamos muito satisfeitos e agradecidos, pois, com o auxílio da professora supervisora, estamos trabalhando para melhorar a qualidade do ensino. (D. 9, p. 10)

SD2.: Ter o prazer de ensinar os outros, transmitir conhecimento e garantir o futuro do mundo onde vivemos não tem preço, e o PIBID proporcionou isso. (D. 6, p.21)

Inferimos, por meio dessas SDs, que o ID se sente, de alguma maneira, responsável por melhorar a qualidade do ensino, como se fosse ele o responsável por *transmitir conhecimento e garantir o futuro do mundo*¹³, sendo o professor o centro, o precursor dos conhecimentos que oportunizarão um futuro de qualidade. Na SD1, o ID afirma que o trabalho que está sendo realizado pelos licenciandos e supervisora vai melhorar/transformar o

¹¹ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>>. Acesso em: 11 set. 2017.

¹² As sequências discursivas recortadas dos diários de bordo estão assim representadas. D – refere-se ao número do diário, tendo em vista que os arquivos foram salvos e intitulados por números. Já P – refere-se a paginação ao qual encontra-se o recorte.

¹³ Todos os recortes das sequências discursivas, que forem usados no meio do texto, estarão em itálico.

ensino, o que também aparece na Proposta Institucional, como um dos resultados do programa que se almeja alcançar, assim

Os resultados e os impactos observados permitem concluir que os processos formativos e as práticas pedagógicas vividas na educação básica e na universidade constituíram-se em possibilidades colaborativas reais de **mudança e fortalecimento da educação básica e superior**. Desta forma, pode-se concluir que o Pibid constitui-se num exercício de reflexão teórico/prática, dinamizador de novos protagonismos, de atitudes investigativas e interventivas no que se refere **a melhoria da qualidade da educação básica** e da formação inicial e continuada dos licenciandos. (UFFS, 2013, p. 8, grifo nosso)

Desse modo, o programa almeja oportunizar a troca de informações, a produção de conhecimentos entre a universidade e a educação básica, promovendo o aprimoramento das atividades teóricas e práticas, pois docentes e discentes, de ambas as instituições de ensino, poderão observar as dificuldades e melhorar a educação como um todo. Essa possibilidade é vista com muito entusiasmo e satisfação pelo ID, como podemos observar pelo uso dos adjetivos *satisfeitos*, *agradecidos* e do substantivo *prazer*. Além disso, o recorte *isso não tem preço*, da SD2, provoca efeito de sentido, de que é extremamente gratificante, para esse profissional, ter a oportunidade de poder ajudar esta e as futuras gerações por meio do conhecimento.

A frase “tudo começa pela educação” é um dos muitos chavões que circula na nossa sociedade e que se sustenta na memória discursiva. O que possibilita que os IDs apontem a importância da educação e o fato de eles poderem fazer parte dessa construção como algo gratificante, *muito satisfeitos e agradecidos*. Além disso, se os IDs dizem que estão *trabalhando para melhorar a qualidade do ensino*, isso significa que as propostas educacionais que bolsistas e supervisoras estão desenvolvendo pretendem preencher as lacunas deixadas por outros profissionais, tendo em vista os dados do IDEB que revelam que estamos abaixo da média nacional de educação.

Em concomitância com a melhoria de ensino, o programa almeja aproximar as IES e as escolas da rede pública de educação, com o intuito de incentivar os professores da escola, já que esses serão co-formadores dos futuros docentes. Além disso, essa troca contribuirá para a articulação entre teoria e prática, que tende a elevar a qualidade da formação inicial.

A Proposta Institucional mostra que deve haver a “promoção de encontros e interlocuções interinstitucionais (seminários, simpósios, debates, dentre outros) sobre as problemáticas vivenciadas na relação universidade e escola e na iniciação à docência” (UFFS, 2013, p. 3). Nesse trecho, que está presente na seção de estratégias e ações para inserção do

ID na escola, percebemos que a articulação escolas e IES oportunizará a troca de experiências e de reflexões a respeito das vivências nesses espaços de atuação.

Em uma entrevista feita pela revista Nova Escola¹⁴, em 2013, com a professora Marli André, Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a respeito da aproximação entre universidades e escolas na formação de professores, a professora disse que

Os dados obtidos até agora revelam coisas boas para o futuro da docência no país. Vamos ter profissionais mais bem formados por causa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (*Pibid*), pois a proposta dele, já em prática, é inserir o novato na escola pública por meio de um estágio¹⁵. [...] Eles são unânimes em dizer que estão aprendendo como fazer a articulação da teoria com a prática, dando um novo significado ao que estudam na faculdade. (NICOLIELO, 2013)

Nesse enunciado da professora Marli André, observamos a relevância do Programa na aproximação entre escola e universidade, no que se refere à melhora na formação dos licenciandos e, em concomitância, uma melhora na educação. Além disso, a articulação teoria e prática auxilia na (re)formulação dos conteúdos/conceitos teóricos, pois permite (re)pensar a execução, a prática em sala.

Nas sequências discursivas a seguir, podemos observar uma dessas trocas, na qual professores da rede pública e alunos da universidade participam, em conjunto, de um curso de formação continuada, realizado na UFFS, *campus* Cerro Largo, intitulado Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM).

SD3.: Temos a oportunidade de relatar nossas reflexões sobre as experimentações no Ensino de Ciências, se tornou relevante, pois muitos educadores que estão no ciclo formativo do GEPECIEM foram nossos professores de Biologia e Ciências, o que percebemos é que, a partir da ressignificação do conhecimento, permite que o ensino que iremos repassar para nossos alunos se torne diferente do que eles possibilitaram para nós. (D. 4, p. 1)

SD4.: Despertar para novas pesquisas a partir de palestras do PIBID, grupos de formação[...] (D. 6, p. 14)

¹⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=matéria&utm_content=link>. Acesso em: 11 set. 2017.

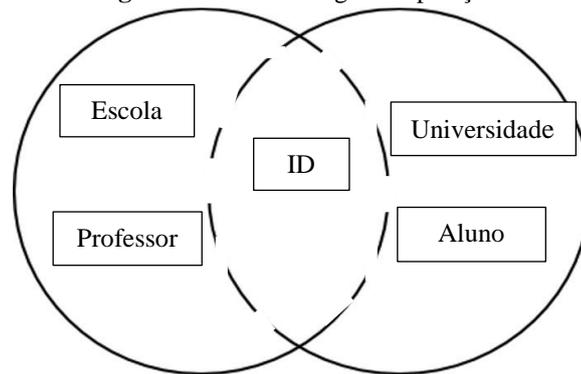
¹⁵ Precisamos destacar que a professora Marli André aponta o PIBID como uma forma de estágio, contudo essa não é a finalidade, e sim inserir o licenciando na rotina escolar de maneira orientada, por meio da supervisora que acompanha e orienta o ID, não deixando ele sozinho frente ao processo educacional.

Faz parte da formação do bolsista de iniciação à docência a participação em eventos, seja como ouvinte ou como apresentador. Nas sequências 3 e 4, podemos observar essa atividade, que consistia em participar como ouvinte, mas também relatar suas experimentações que foram realizadas na escola. O ID considera esses momentos de explanação relevantes, tanto para a sua aprendizagem como para os que o assistem, como percebe-se no trecho *temos a oportunidade de relatar nossas reflexões*. Além disso, o ID escreve que suas ponderações poderão auxiliar na *ressignificação do conhecimento* de quem os assiste. Esse apontamento se deve ao fato de alguns professores do ensino regular estarem presentes no evento e terem sido seus professores quando cursaram o ensino regular.

A proposta Institucional demonstra, em seu item de Estratégias/Ações de Acompanhamento dos Egressos do PIBID, a necessidade de propor “organização e constituição de um espaço virtual de escuta, diálogo, atenção às necessidades dos professores em atividade na educação básica, disponibilizando materiais e esforços institucionais via ensino, pesquisa e extensão” (UFFS, 2013, p. 6), para que o PIBID não só auxilie na formação docente dos licenciandos, mas também possa auxiliar os profissionais já formados, que estão atuando em sala e que, muitas vezes, precisam de um suporte para seguir com qualidade sua atuação docente.

Desse modo, professores da educação básica e bolsistas têm a oportunidade de aprender/aprimorar seus conhecimentos a partir de cursos de formação. Além disso, os futuros professores podem vivenciar a prática de sala de aula antes mesmo da conclusão do curso, o que auxilia na preparação do educando, tanto em termos teóricos quanto práticos. Por isso, o ID ocupa um lugar de entremeio, pois, como ainda é licenciando, ele circula em ambos os espaços de formação, escola e universidade, o que possibilita estabelecer relações importantes para o aprimoramento da qualidade do ensino regular e da formação inicial.

Além disso, o ID ainda é licenciando, ou seja, aluno, e, por intermédio do PIBID, também professor, o que possibilita correlacionar teoria e prática, vivências na universidade como atividades didáticas que, muitas vezes, não são realizadas pela ausência de poder atuar em sala. Dessa forma, por intermédio do PIBID, o licenciando pode pôr em prática e visualizar as dificuldades. Como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 1 – ID entre lugares e posições

Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 1, podemos exemplificar a posição do ID, pois está entre-espacos, ocupando diferentes posições-sujeito, seja aluno ou professor, o que permite ao licenciando associar conhecimentos teóricos à prática escolar.

Ademais dessa articulação entre escola e universidade, em que há vários agentes envolvidos, o programa se concentra na formação dos bolsistas-ID, pois será por meio deles que as próximas gerações serão formadas. Por isso, além de estarem inseridos no meio escolar e em processo de formação acadêmica, sempre é pertinente participar de capacitações, palestras, realizar pesquisas, para que tenham uma formação de qualidade. O PIBID tem proporcionado esse *despertar para novas pesquisas a partir de palestras do PIBID, grupos de formação[...]*SD4, que pretendem proporcionar um leque grande de possibilidades de aprendizagem, e a formação continuada tem sido um ótimo meio de ampliação/melhoria na educação.

Além do programa possuir um importante papel para a educação, pretende despertar o gosto pela docência, como determina a Portaria 96, que regulamenta o PIBID, pretende-se “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, art. 4º, inciso 7). Em entrevista, publicada na revista Nova Escola em 2013, a professora Marli André, já mencionada anteriormente, foi questionada com relação ao fato de o PIBID poder ou não alterar o cenário em relação à atratividade pela docência. Segundo ela,

Sim. Quando perguntamos aos bolsistas se eles querem se dedicar ao Magistério depois dessa experiência, a maioria responde de forma afirmativa. Em minha pesquisa anterior (*O Papel das Práticas de Licenciatura na Constituição da Identidade Profissional de Futuros Professores*), realizada antes do Pibid, identifiquei que os estagiários tinham grandes dúvidas sobre permanecer ou não na

carreira. O programa está até atraindo os jovens que não tinham o ensino como primeira opção profissional. Eles dizem: "Nunca pensei em ser professor, mas, depois que comecei a participar desse programa, eu quero!".

Percebemos que o ID se sente motivado em exercer a carreira docente após a inserção no programa, e, com a repercussão positiva do Programa, tem despertado o interesse pelos cursos de licenciatura, passando a se tornar primeira opção de escolha.

O foco do Programa vai além de inserir o ID no ambiente escolar, mas, também, propicia ao licenciando momentos de observação/reflexão sobre o fazer docente. Essa exigência do programa vem se efetivando, como podemos verificar nas SDs abaixo:

SD5.: [...] o programa me incentiva a não parar, fico ansiosa e motivada a ir na escola e nos encontros sinto que isso me ajuda a melhorar minha reflexão, minhas opiniões e atitudes. (D. 10, p. 12-13)

SD6.: o programa me desafia a vivenciar novas e novas experiências discentes e docentes, e retomar as ações, refletir sobre o que fiz. (D. 10, p. 13)

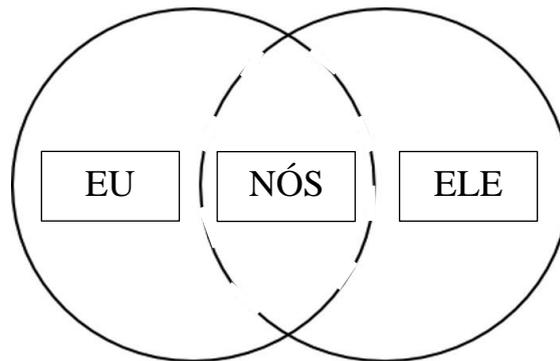
As sequências retratam que o programa proporciona a prática em sala, que parece ser o momento mais difícil da atuação do docente, o que deixa os licenciandos nervosos, apreensivos e inseguros. Contudo, com a possibilidade de atuar em sala de maneira orientada, via supervisora, logo o medo cede espaço à felicidade, realização de poder fazer algo por alguém, os alunos. Esse fazer docente apresenta algumas mudanças que vêm sendo desenvolvidas, pois o bolsista conta que *o programa me desafia a vivenciar novas e novas experiências discentes e docentes*. Assim, percebemos que o PIBID proporciona um processo simultâneo, em que velhos e novos fazeres estão em concomitância, onde IDs e professores podem trocar experiências.

Além disso, as frases *o programa me incentiva a não parar e me desafia a vivenciar novas e novas experiências* apontam para uma prospecção futura, na qual o ID está/estará em constante processo de produção de conhecimentos, ou seja, o programa o auxilia a *não parar*, a não fazer como outros profissionais da área da educação que acabam não buscando novos fazeres, como citado na SD3.

Desse modo, surge a oposição entre velho e novo que também aparece na SD3, por meio dos verbos *iremos* e *possibilitaram*, que o ID emprega na 1ª pessoa do plural para se referir aos bolsistas e conjuga no tempo futuro para mostrar o pertencimento ao novo. Já o emprego do verbo *possibilitaram* faz referência a eles, professores da escola, no tempo

passado, ou seja, ID novo X professor da escola velho. Percebe-se uma necessidade em se diferenciar do outro, contudo o que escapa é que, ao falar do outro, o sujeito também se diz e, ao falar de si, revela traços do outro, pois é inegável que o outro o constitui, sempre havendo entre eu e ele um nós, que não tem como ser apagado. Como podemos observar na figura abaixo:

Figura 2 – Constituição do sujeito



Fonte: Elaborado pela autora.

Como a ilustração da figura, o sujeito não tem como apagar os traços do outro que também o constitui, pois somos produto da coletividade construída social e historicamente. Nessa relação, está a identificação do ID como sendo o novo e o professor da escola como sendo o velho. Contudo, entre essas duas posições opostas está o nós, de modo que o ID não tem como negar os traços do velho em sua constituição.

Esse discurso opositivo entre velho e novo vem sendo cada vez mais enraizado em uma sociedade ditada pelas relações de poder, na qual o sujeito sente a necessidade de dizer o que está certo ou errado, o que é velho ou novo, uma busca pela verdade que coloque o sujeito em uma posição almejada. No entanto, não há como predizer onde se rompe o velho e surge o novo, nem o certo e o errado, tendo em vista que sempre haverá traços do velho no novo, do certo no errado, e assim vice-versa, pois os discursos são constituídos historicamente, de modo que não se tem como excluir um fato e dar início a outro sem que haja atravessamentos do interdiscurso no intradiscurso. Nesse sentido, apesar da necessidade de o ID dizer que se encontra no novo, ele sempre apresentará traços do considerado velho que está na memória discursiva.

Essa busca por pertencimento a algo que é novo e moderno possui uma visibilidade diferente e, por isso, tem-se a ilusão de exclusão de um velho fazer para poder ocupar o espaço do novo. No entanto, não somos uma entidade homogênea, pois estamos sempre em

relação com outros dizeres, outros fazeres, outros lugares, outras histórias... não havendo a possibilidade de ruptura entre velho e novo. Por sermos constituídos pela dispersão e pela multiplicidade, não podemos negar a existência do outro em nós.

Com a inserção dos IDs no ambiente escolar, antes da conclusão do curso, o aluno pode refletir sobre o que está sendo feito e como vai fazer, havendo a possibilidade de mudança e a apropriação de conceitos/dificuldades que farão parte do cotidiano deste profissional. Contudo, há certo duelo entre ser aluno, pois ainda está em formação, e ser docente, pois já atua em sala. Isso tudo proporciona a retomada, a reflexão, propondo que o professor se desafie, incorporando, em seu fazer, reflexões desenvolvidas na universidade, colocar em ação aquelas práticas pedagógicas que foram pensadas pelo coletivo (exemplo: oficinas elaboradas pela turma na universidade) e que, muitas vezes, ficam apenas como material teórico, pela falta de poder atuar em uma escola e pôr em prática.

Este subcapítulo contribuiu para que pudéssemos entender como se organiza o PIBID e a sua importância enquanto política pública que visa à melhoria na formação dos licenciados e na qualidade do ensino regular. Compreender o programa é de suma importância, pois facilitará a análise dos próximos recortes que auxiliarão na compreensão de que profissional está sendo formado por esse projeto.

Para que possamos compreender melhor o corpus desta pesquisa, abordaremos, a seguir, o diário de bordo, como se deu a escolha desse gênero textual e por que ele é tão importante para a formação do bolsista de iniciação à docência.

1.2 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE SI E SOBRE O OUTRO

Os objetos de estudo desta pesquisa são os diários de bordo do PIBID. Eles são a forma de registro prevista no Projeto Institucional da UFFS, tendo em vista que uma das exigências do programa é a sistematização e a reflexão das vivências dos bolsistas no Programa, como consta no capítulo II, intitulado "o projeto", da Portaria 96, de 18 de julho de 2013, a qual define as características do projeto e subprojetos. Nesse tópico, observamos a necessidade de “sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento” (CAPES, 2013, artigo 6º, inciso X).

O documento regulamentador do Programa determina que haja registros das atividades desenvolvidas. Por isso, na seção de ações e estratégias da Proposta Institucional do PIBID UFFS, define-se que o gênero textual de sistematização será o diário de bordo que deve ser produzido por todos os integrantes do projeto, como recomenda o documento, que prevê a “elaboração de diário de campo/bordo para acompanhamento e registro das atividades realizadas pelos alunos bolsistas, supervisores e coordenadores de área, no contexto das ações desenvolvidas pelo PIBID” (UFFS, 2013, p. 2).

Na seção de resultados e impactos desse mesmo documento, compreendemos o porquê da escolha desse gênero, tendo em vista que ele oportuniza a realização de “exercícios permanentes de ação-reflexão-ação” (UFFS, 2013, p. 8) para que, assim, os integrantes possam voltar ao documento e refletir/consultar o que já fora elaborado/presenciado.

Essa atividade requer que os bolsistas escrevam, a cada dia de atividade, a data, a localidade e as tarefas desenvolvidas. Isso tem também o intuito de desenvolver a escrita acadêmica e possibilitar ao bolsista a reflexão sobre suas ações. Vale ressaltar que a Portaria 96 defende a obrigatoriedade desse registro: “os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente” (CAPES, Art. 60, inciso VIII).

O diário de bordo consiste em síntese pessoal das vivências. Por isso, a principal característica desse gênero é a produção autor-reflexiva, meio oralizada, uma espécie de confissão de seus atos, mas também descrição dos fazeres dos outros sujeitos que estão a seu redor.

O gênero diário teve seu auge nos séculos XIX e XX, era algo muito íntimo que “guardava” os segredos, medos e inseguranças que não podiam ser explanados para ninguém e, por isso, vinham já com cadeado e chave. Já a denominação diário de bordo, por sua vez, segundo o dicionário de significados¹⁶, tem como característica a produção de um relatório, elaborado, principalmente, pelos tripulantes no período das navegações, onde eram registradas as coordenadas geográficas, as orientações de navegação, além da descrição de todos os problemas e acontecimentos observados ao longo da viagem.

No PIBID, o diário foi um pouco adaptado, tendo em vista que os coordenadores têm acesso aos escritos. No entanto, a estrutura baseada em escrita diária ou semanal, datada, com indicação de localidade e passo a passo da vivência se mantém. O caráter sentimental, como uma espécie de confissão e descrição das vivências também se manteve. E é por isso que as

¹⁶ Disponível em: <<https://www.significados.com.br/diario-de-bordo/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SDs recortadas apresentam tanta informalidade. Tendo em vista o funcionamento da linguagem, em que o falante determina o interlocutor, em que o ID escreve para si, para o CA e para a supervisora, compreende-se a presença dessas características da escrita no diário, em que, muitas vezes, por não se pensar em seu leitor, esquece-se de detalhar, fazendo com que as informações fiquem fragmentadas.

O ID, ao elaborar o diário, (des)escreve o seu fazer e, por apresentar caráter de escritura de si, autodescreve-se para si mesmo, criando cenas que narram o seu fazer e o do outro e, por assim dizer, muitas vezes, usa dessa escrita para (des/re)velar aspectos sobre as vivências, como caráter de confissão. Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 115), o ato confessional “não se trata apenas de dizer o que e como algo foi feito, mas sim de, no inconfessável-confesso, descavar o jogo que se esconde, por vezes, ao próprio sujeito; trata-se ainda de buscar os rastros deixados pelo sujeito de inconsciente”. Além disso, há um anseio de que seus erros sejam perdoados, segundo a metodologia cristã de confissão. Então, quando o ID conta ao coordenador seus defeitos, é como se estivesse sendo perdoado e não haveria mais culpa, fora absolvido.

A escritura de si pode ser tomada como um procedimento de confissão, não com o intuito de verdade, desabafo a respeito de alguma dificuldade, mas, sim, para que possamos interpretar os não ditos que dizem sobre o sujeito. “Esse ato confessional faz emergir aquilo que se esconde ao próprio sujeito, que, na (vã) tentativa de edificar uma identidade, de revelar a sua inteireza, denuncia desejos adormecidos” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 118). O ID almeja pertencer e se identificar com um grupo social de prestígio e, mesmo sem dizer o que ele gostaria de maneira direta, está implícito no seu dizer, escondido no seu próprio eu, pois criamos um eu ideal e buscamos pertencer a esse grupo. A partir do imaginário social que se tem acerca do professor, que, “ao falar de si, hipotetizamos, cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se numa identidade dada, em função das projeções imaginárias – de modo a pertencer a um grupo profissional e social” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 28).

A escrita de si também é desenvolvida por Foucault, quando desenvolve os *hypomnemata*. O autor explica que o objetivo dos *hypomnemata* é “fazer da recolecção do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (FOUCAULT, 2009, p. 138). A partir disso, percebemos que a produção de diários e relatos é uma maneira de cuidar de si, alcançar a si, por meio de discursos considerados velhos, pois são anteriores a leitura, e formar-se.

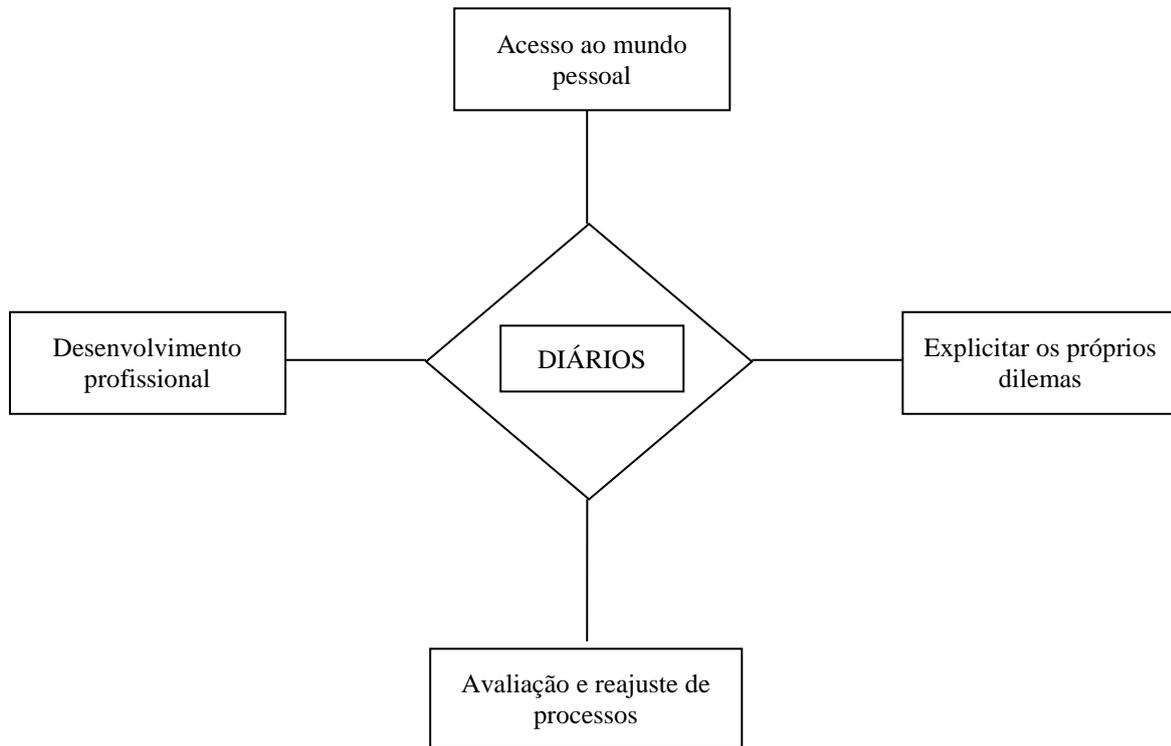
O diário “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 2009, p. 137). E para constituir-se, o autor defende que é preciso ler e escrever, para retirar tudo do fundo de si próprio e escrever de maneira voluntária e regrada, sendo isso um exercício da razão, o qual é essencial que seja escrito por si e para si, com o que seja pertinente, útil e considerado como uma máxima verdadeira.

Foucault (2009, p. 141) escreve que

a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

Partindo do exposto por Foucault, a escrita é um exercício de verdade ou que se transformou na sua verdade, pois é a partir da leitura que se constrói um corpo, um texto, que é a concretização da apropriação de vários dizeres inconscientemente tomados para nós e transformados em nossa verdade. É no momento da escrita que unificamos vários discursos heterogêneos, formulando o tão almejado nosso dizer, mesmo que esse sentimento seja ilusório, assim como é mostrado o papel dos *hypomnemata* que “é permitir a constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros” (FOUCAULT, 2009, p. 152).

A exemplo do exposto, outros autores escrevem a respeito dos diários, e, por isso, esse gênero tem várias nomeações, seja “de bordo”, “de leitura”, “de campo”, “de aula” e outras. Para Zabalza (2004), a intitulação “diário de aula” seria a mais adequada para contextos de sala de aula e de fazer docente. Independente do caráter reflexivo, analítico, poético e outros, os diários sempre são ricos em informações, por serem um documento de desenvolvimento pessoal. Além disso, esses diários permitem a leitura diacrônica, o que impacta na construção do profissional, já que analisa e reflete sobre os fazeres feitos anteriormente. Zabalza usa a figura 3 como forma de exemplificar os impactos formativos dos diários:

Figura 3 – Impacto formativo dos diários

Fonte: Zabalza (2004, p. 16)

A partir da imagem desenvolvida por Zabalza (2004), podemos observar a relevância dos diários tanto no que tange à profissionalização dos docentes quanto no âmbito pessoal. O professor faz uso do diário como forma de mostrar-se a si mesmo, relatando seus medos, inseguranças, dificuldades e também com o propósito de melhorar enquanto profissional da educação, já que pode (re)acessar os fazeres descritos no diário e refletir a respeito, com o intuito de melhorar a atividade.

Machado escreve a respeito da estrutura e utilização de diários de leitura, mas algumas características também podem ser associadas ao diário de bordo desenvolvido pelos IDs. A autora explica que, para escritura do diário,

é necessário que os alunos se sintam realmente livres para exporem sua real compreensão [...] o professor deve estabelecer um clima de confiança, procurando fazer com que os alunos não fiquem preocupados com a produção [...] Enfim, que levemos os alunos, nesse primeiro momento, a escrever mais para si mesmos e para seus colegas do que para nós, seus professores. (MACHADO, 1998, p. 69)

A partir desse apontamento, podemos perceber a importância do diário como escrita de si. Nele, o licenciando/aluno escreve primeiramente de si para si próprio, sem nenhuma

preocupação com relação à discursividade ou formalidade do texto. Isso ocorre porque a finalidade primária da escrita do diário é a consulta de materiais teóricos/práticos e a reflexão das vivências do ID para ele mesmo, o que justifica a presença de erros ortográficos e falta de fluidez encontrados nos documentos.

Por meio do recorte teórico realizado para compor o corpus desta pesquisa, conseguimos compreender o que são os diários de bordo e qual é a sua finalidade. A partir de agora, faremos um gesto interpretativo, por meio da análise de sequências discursivas extraídas dos diários de bordo dos IDs, que revelam a importância do desenvolvimento desse gênero.

Logo no início da elaboração dos diários, os IDs contam que o coordenador de área do subprojeto de Ciências Biológicas, por diversas vezes, enfatizou a importância da elaboração desse documento. Ele também explicou como o diário deveria ser feito e quais eram seus objetivos, como podemos observar pela leitura das seguintes SDs: “SD7.: *Recebemos orientações sobre como fazer o diário de bordo.*(D. 7, p. 3). SD8.: *o diário pode ser um meio de pesquisa*”. (D. 7, p. 8).

Podemos constatar na SD7, que se encontra no início do diário de bordo, que, já nos primeiros momentos do ID, enquanto bolsista do programa, o coordenador já apresenta o documento de sistematização, explicando como fazer e sua importância. Desse modo, o coordenador de área enfatiza a relevância da elaboração, pois, além de ser uma forma de registro de atividades, ele pode ser um excelente meio de pesquisa, o qual pode ser retomado para lembrar como foi a execução de práticas, refletir acerca de vivências e também construir uma base teórica, já que os bolsistas participam de inúmeras palestras, minicursos e desenvolvem uma série de leituras teóricas essenciais para a formação. Tudo isso se reflete na escrita dos diários: “SD9.: *Também vou ler meu outro diário, lá devo achar referenciais teóricos*”. (D. 10, p. 3)

Desse modo, o diário pode tanto ser um instrumento de reflexão como também servir de síntese e reservatório teórico, que auxiliará o ID no desenvolvimento de trabalhos futuros, tendo em vista que esse gênero permite também a narração, a descrição e a realização de apontamentos sobre a rotina do ID. Todos esses registros propiciam, por meio da consulta, retomar experiências, revisá-las e pô-las novamente em prática. Além disso, eles podem funcionar também como um suporte para as produções teóricas, já que, por meio dos relatos, há descrições de palestras, citações e outros.

O diário de bordo é um material documental do qual os bolsistas fazem uso para registrar as atividades e vivências, tanto na escola como também de visitas a campo, viagens de estudo, palestras, minicursos e outros que norteiam o dia a dia deles. Cabe aqui ressaltar que todos os bolsistas do subprojeto desde o coordenador de área, a supervisora e os IDs devem realizar o diário. Contudo, esta pesquisa se detém aos diários do ID, já que se almeja observar as diferentes posições-sujeito professor assumidas por ele.

Com esses registros, o licenciando consegue fazer apontamentos e reflexões sobre a prática, a curto e longo prazo, assim como explicar seus anseios para com a profissão e contribuições do projeto. Ao longo dos diários, podemos observar que os IDs sabem a importância desse documento, pois há várias ponderações a respeito, a exemplo da SD abaixo:

SD10.: Descobri a importância do diário de bordo, pois é uma forma de descrever, entender e refletir a própria prática realizada, com o hábito de descrever diariamente percebe-se os aspectos conquistados e aspectos que se deve melhorar. (D. 5, p. 4)

Como apontado pelos IDs, eles compreendem que o diário pode ser um ótimo aliado, principalmente no que tange à reflexão, à possibilidade de voltar à prática e compreender que nem tudo deu certo, que ainda há aspectos que podem ser melhorados. Com a prática diária, o ID pontua que consegue perceber as evoluções, as conquistas, tendo em vista que se pode fazer uma retrospectiva, na qual se evidenciam certas “falhas” que, posteriormente, poderão ser superadas, melhoradas.

Apesar da finalidade deste registro possuir um caráter analítico-reflexivo, como apresentado pelo projeto Institucional, “exercícios permanentes de ação-reflexão-ação, oportunizados pelo diário de bordo” (UFFS, 2013, p. 8), não podemos deixar de ressaltar a importância da descrição, que é apontada pelo ID, pois é a partir dela que o sujeito faz o recorte, o que já é uma interpretação e, como aponta Pêcheux (2012, p. 54), “a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através de detecção de lugares vazios, de elipses, de negação e interrogação, múltiplas formas de discurso relatado)”. Portanto, quando o bolsista descreve suas vivências já há interpretação, pois não há descrição sem interpretação, afinal, ele escolhe o que vai descrever dentre tantas atividades desenvolvidas, além de serem estas e não outras palavras.

Nesse sentido, o ato de descrever também faz parte desse gênero textual, pois é a partir da descrição que a análise posteriormente toma forma. Afinal, definimos ponderar

determinados fatos e não outros, o que já é um gesto analítico. Como menciona Pêcheux (2012), todo enunciado, fato, está suscetível à descrição, permitindo que esse sempre seja/torne-se outro, a partir da interpretação, que é movida pelas redes de memória, tendo em vista as filiações nas quais, historicamente, nos inscrevemos.

Os diários de bordo podem ser uma forma de arquivamento e sistematização, por exemplo, como diz Zabalza (2004), tanto uma biografia, uma descrição das atividades e rotina, como também um instrumento de análise que permite a contextualização histórica, ao qual o sujeito se distancia de si mesmo, de modo a refletir sobre as próprias ações. O diário é uma “espécie de diálogo comigo mesmo, tratar de racionalizar ao acabar a jornada [...] é uma forma de descarregar as tensões internas acumuladas, de reconstituir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para mim” (ZABALZA, 2004, p. 9). No momento que o ID para e sintetiza sua prática no diário, ele aproveita o espaço para colocar suas objeções, frustrações, alegrias no papel, e esse movimento pode ser compreendido como uma confissão, pois o ID aborda tanto o comportamento dos alunos que contribuíram ou não para a atividade, como também explana as suas dificuldades.

Percebemos que essa ação reflexiva se apresenta nos diários:

SD11.: esta ferramenta proporciona a quem faz uso, refletir sobre vivências e experiências conquistadas, seja em sala de aula, em cursos, palestras, seminários... desse modo, sempre buscamos melhorar ações em sala, pois compreendemos de uma maneira mais eficaz, estes processos. (D. 5, p. 40-41)

SD12.: A relevância das narrativas no diário de bordo. E como a partir dessas narrativas eu reflito minhas práticas pedagógicas e me constituo professor. (D. 4, p. 7)

Como o bolsista declara nas SDs acima, Zabalza (2004, p. 27) afirma que “os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. O ID consegue perceber que o diário pode interferir na sua prática e na sua constituição como professor, pois, por meio da reflexão, vai modificando/alterando o trabalho, de modo a constituir-se como sujeito-professor.

Desse modo, observa-se a importância desse tipo de registro, já que permite movimentar as reflexões apontadas no texto, podendo haver outras análises ou até servir como

meio de consulta para possíveis aprimoramentos, pois, só após a realização, muitas vezes é que *compreendemos de uma maneira mais eficaz, estes processos*, tendo em vista que podemos refletir e analisar com calma as experiências.

Segundo Machado (1998, p. 64), “os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final”. Por meio da autocrítica, o ID consegue refletir sobre seus atos, que estão descritos nos diários, tendo em vista que, nessa perspectiva, o sujeito é tomado de consciência e consegue acessar a memória discursiva e refazer, refletir sobre seus atos.

Zabalza (2004) compreende que o registro no diário é um aliado para os que o fazem, pois impede que horas/dias depois da vivência, as lembranças, imagens desapareçam, ou destoem da realidade. Os estudos de Zabalza são importantes para compreender o diário de bordo, contudo, direcionamos nosso olhar para o diário com viés da AD, e, assim, esse gênero tende a apresentar características diferentes, já que não tomamos os discursos nos diários como estabilizados, neutros, mas, sim, como um processo de construção sócio-histórico, do qual sujeito e discurso apresentam movências. O diário tem por característica a escrita de si, que é definida, por Eckert-Hoff (2008, p.113), como “descentrada, fictícia, lugar onde o sujeito vacila sobre si”, isso porque, tem-se a ilusão de completude, eu só posso ser eu, ou seja, o sujeito não percebe a confluência existente em seu dizer, afinal, em um eu há também um tu/nós, que atravessa o intradiscurso sem que haja consciência.

A AD vê os discursos como uma construção social, não sendo neutros, já que são afetados pelo interdiscurso. Contudo, quando o ID produz a sua narrativa, constrói, ilusoriamente, um eu, um discurso, que parece estar estabilizado, isso dado o efeito da memória, que possibilita a ilusão de veracidade dos escritos, que é apontado por Stübe Netto como “o efeito ilusório de produzir uma coerência, assim estabilizando a movência de posições-sujeito e conferindo-lhe a sensação de um eu” (2008, p. 102). O registro no diário proporcionará que façamos a ação de contar/ler a si mesmo, possibilitando que repensemos o efetuado.

Com esse anseio pela completude que habita no sujeito, ele fala de si e sobre o outro e, muitas vezes, para ter a ilusão de completude, tende a descrever o trabalho do outro como pior e vê em si a transformação, os novos fazeres docentes. A partir desse olhar, de que o diário possui movência nos sentidos, podemos apresentar, neste trabalho, o descentramento da

identidade que surge da escrita de si e, desse modo, observar as diferentes posições-sujeito assumidas pelo ID.

Zabalza (2004) aponta ainda que a experiência em horas-relógio por si só não lhe trará competência profissional, mas precisamos refletir sobre as nossas práticas, sendo que, posteriormente à execução de uma tarefa, temos mais facilidade para compreender de fato nossos atos. Para tanto, partindo dos estudos da AD, isso é efeito da memória, pois temos, ilusoriamente, a impressão de experiência, de estarmos melhor preparados. Contudo, a segunda inferência de Zabalza destoa do que pretendemos, pois não temos domínio sobre os nossos dizeres, nem consciência sobre nossos fazeres, simplesmente o fazemos a partir da formação discursiva em que nos encontramos, já que o sujeito “é, atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se conhecer e de conhecer o outro, de se controlar e de controlar o outro, já que é fragmentado, esfacelado[...]” (CORACINI, 1999, p. 11). Por isso, não podemos controlar o que dizemos nem o que interpretamos, de modo que a reflexão-ação, citada na Portaria 96, interpretada pelo viés da AD, torna-se uma tarefa complexa.

A partir dessa definição, Zabalza (2004, p. 137) afirma ainda que, “se fizermos um pequeno esforço suplementar de usar alguns minutos no final do dia para reconstruí-lo e narrá-lo, as palavras do diário se tornarão “reservatório” da experiência, em garantia de sua conservação [...]”. Contudo, para a AD, não temos controle sobre o que fica na memória, nem controlamos nossos dizeres e escolha de palavras. Por esse motivo, olhar para esse gênero textual, a partir da AD, implica ressignificar o conceito fechado de diário de bordo apresentado por Zabalza e observar as sequências discursivas a partir da escrita de si, a partir da noção de um sujeito constituído sócio-historicamente, que usa o diário como uma espécie de confissão, discurso autor-reflexivo e até, muitas vezes, oralizado para expressar seus anseios e conquistas do dia a dia.

A análise de discurso toma o discurso como um processo em constante movimento, em que vai se moldando a partir da história, do meio social, em que não há a possibilidade de apagamento de discursos anteriores, pois eles ficam na memória discursiva e, sem que haja controle do sujeito, eles tomam a existência. O sujeito não é pautado de consciência, a língua não é transparente, nem sujeitos e sentidos são completos, por isso, quando o ID usa o diário para observar enunciados anteriores e reflete sobre suas vivências, com o intuito de melhorá-las, isso não é de maneira direta e consciente.

Além disso, o sujeito vai sofrendo mudanças, dada sua historicidade e, assim, o olhar com que vê o texto do diário não é mais o mesmo, tendo em vista que o sujeito se constitui

pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43)

O ID está em processo de formação. Dessa forma, além de apropriar-se dos discursos que circulam na escola, ele ainda tem a possibilidade de conviver com discursos da universidade. Quando o ID escreve e volta no diário para consultar, ele já foi atravessado pelo interdiscurso, de modo que não é mais o mesmo sujeito. Quando Zabalza diz que o diário é um reservatório que garante e conserva as experiências, deixa de levar em conta os efeitos do interdiscurso, pois apaga-se a possibilidade de atravessamento de um já-dito, já-ouvido na enunciação.

O diário de bordo funciona como um espaço de (re)fazer as atividades e também a existência do sujeito que faz uso para (re)ver os erros, as falhas, meio pelo qual receberá certo perdão pelas falhas cometidas. Assim, em um vão desejo de controle da consciência, espera-se (re)tecer as tramas da história, buscando voltar ao diário e poder ser o professor ideal, aquele que busca novos fazeres docentes, que melhora sua prática e está sempre em busca da formação.

O bolsista apoia-se no diário de bordo para inúmeros afazeres, seja para refletir a respeito do seu fazer, ou narrar as vivências, até simplesmente descrevê-las. Contudo, ao desenvolver o diário, o ID já faz seu gesto analítico de escolher estas e não outras palavras/histórias, logo já há interpretação. Esse gênero permite também sintetizar materiais teóricos e práticas pedagógicas que podem, mais tarde, servir como base para análises.

A partir do entendimento da estruturação do *corpus*, os diários de bordo, pretendemos, a seguir, abordar os principais estudos já realizados acerca dos temas diário de bordo, PIBID e sujeito professor, os quais permitiram que este trabalho fosse construído de maneira mais sólida e pudesse propor outra abordagem, de modo a contribuir para trabalhos futuros.

1.3 NO LIMIAR DA HISTÓRIA – A BUSCA PELO DIFERENTE

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar um conjunto de trabalhos elaborados sobre o PIBID, ao longo de seu processo histórico, encontrados por meio de pesquisa eletrônica realizada nos principais sites de busca que oferecem material teórico, como artigos, dissertações e teses, além de acervo de livros. A partir desse levantamento, será possível observar as semelhanças e diferenças entre os documentos encontrados e o estudo aqui produzido, almejando desenvolver algo diferente das produções existentes.

Por meio de pesquisas realizadas em sites que disponibilizam artigos acadêmicos, como o Scielo¹⁷, organizamos as buscas por palavras chaves. A primeira foi “PIBID”, sendo encontrados vinte e um resultados. Cabe ressaltar que o PIBID foi regulamentado em 24 de junho de 2010, através de publicação no DOU – Diário Oficial da União –, decreto nº 7.219¹⁸, assim, observamos a relevância do projeto, pois, em poucos anos de sua existência, já se encontram vários trabalhos escritos sobre o Programa.

A maioria desses vinte e um artigos disponíveis no Scielo, caracteriza-se por ser relato de experiências, abordando trabalhos, oficinas, sequências didáticas e vivências dos pibidianos no meio escolar, a exemplo dos artigos de Sá e Garritz (2014) e Mateus (2013). Outros trabalhos apresentam a importância da formação inicial de professores, ainda na graduação, evidenciando a importância do programa na constituição do sujeito professor, a exemplo dos trabalhos de Sant’anna e Marques (2015) e Santos e Arroio (2015).

Essas buscas/leituras possibilitaram encontrar um trabalho que se assemelha, em partes, com o que será efetuado neste projeto. Intitulado "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do PIBID, o trabalho de Yamin, Campos e Catanante (2016)¹⁹ tem como base

conceitos da psicologia histórico-cultural, o processo de metamorfose acerca dos seus sentidos da docência, desocultando a contribuição do programa para sua formação, se o Pibid as incentivou à carreira docente e sua avaliação acerca da metodologia adotada pelo subprojeto de Pedagogia. (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 34)

¹⁷ Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=PIBID&lang>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁸ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁹ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100031&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Desse modo, esse trabalho, assim como o que será realizado aqui, tem como corpus o diário de bordo. Contudo, o foco teórico se distancia, já que partimos dos conceitos da Análise de Discurso. Outro ponto divergente é a análise do corpus, tendo em vista que pretendemos compreender os sentidos emergentes acerca do ser/fazer docente e não a importância do projeto no despertar pelo gosto da profissão e suas contribuições, como o artigo de Yamin, Campos e Catanante se propõe.

Visitando o Google Acadêmico, com a expressão “PIBID” foram encontrados dezesseis mil e quinhentos trabalhos, sendo eles: teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos diversos. Nesta pesquisa, observamos a relevância do programa nas diversas áreas do conhecimento e como ele abrange os diversos níveis acadêmicos.

A partir da análise desses documentos, percebemos um fio condutor, já que as pesquisas acerca do projeto no Google Acadêmico também são similares às encontradas no Scielo. Sendo eles relatos da inserção, influências na formação, contribuições do programa, experiências e oficinas e outros estudos que têm como foco as atividades desenvolvidas no PIBID.

Em pesquisa no site da Unicamp²⁰ com a palavra “PIBID”, encontramos o total de sete publicações entre teses e dissertações. A dissertação de Regina Celia Batista Moretti, de 2014, intitulada “Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza”²¹, pretende, a partir de experiências vivenciadas pelo PIBID na escola, observar a interdisciplinaridade, tendo como pergunta de pesquisa “Como uma experiência de um projeto de integração curricular interdisciplinar, no Ensino Médio, mobiliza identidades docentes ligadas às comunidades disciplinares?”. Observamos que a pesquisa de Moretti tem como foco a interdisciplinaridade e as articulações do projeto com as outras áreas.

Já o trabalho de tese de Giovana Azzi de Camargo, denominado “O PIBID no curso de Pedagogia [recurso eletrônico]: implicações para a formação docente”²², de 2015, tem como objetivo compreender as implicações do PIBID na formação inicial de professores, no âmbito dessa experiência. A pesquisa de Camargo revela as fragilidades que o estágio de docência apresenta, sendo o PIBID um meio pelo qual se pode elevar a qualidade dos estágios, tornando os pibidianos mais preparados para a docência.

²⁰ Disponível em: <[http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&fvf=ContentType.Dissertation.f&l=br-PT&q=\(%7CPIBID\)](http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&fvf=ContentType.Dissertation.f&l=br-PT&q=(%7CPIBID))>. Acesso em: 6 set. 2016.

²¹ Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br/index.html>>. Acesso em: 6 set. 2016.

²² Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br/index.html>>. Acesso em: 6 set. 2016.

A dissertação de Wilson Elmer Nascimento, de 2014, com o título “Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional”²³, propõe-se a compreender e caracterizar a influência de subprojetos PIBID, da área de Ciências, na rotina profissional dos professores supervisores, bem como o efeito dessa participação no desenvolvimento profissional.

Em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES²⁴, com a palavra “PIBID”, encontramos trezentos e quinze registros. É possível constatar que a universidade que mais publicou trabalhos foi a Universidade Federal do Mato Grosso, com dezoito publicações.

No entanto, apesar de as outras instituições apresentarem, em menor escala, observamos uma grande abrangência de produções espalhadas por todo o Brasil. A área do conhecimento que mais apresentou resultados acerca desse tema foi a de mestrados e doutorados em Educação, com setenta e cinco trabalhos presentes na CAPES. Nas áreas relacionadas ao campo de Letras, como estudo da linguagem, linguística aplicada, estudos linguísticos, interação e discurso, linguagem e literatura, linguagem e sociedade e linguagem e educação, encontramos quinze trabalhos ao todo. Percebemos, a partir das análises, que estão crescendo, nos últimos anos, as investigações a respeito do programa.

Na busca por livros, encontramos *Iniciação à Docência: Experiências, significações e perspectivas*, de Ferreira, Maraschini e Cambrussi (2013), que é dividido em três grandes grupos. O primeiro, intitulado “Experiências”, é composto por treze artigos que pretendem relatar as experiências vivenciadas em sala, oficinas, experiências pedagógicas e outras, que articularam o ensino regular e a universidade. Já a segunda parte, “Significações”, compreende seis artigos, que abrangem reflexões acerca do ensino, da formação de professores, didáticas pedagógicas e outras que a inserção do PIBID na escola pode propiciar. Na terceira, denominada “Perspectivas”, sete trabalhos são apresentados, e esse se detém no que tange as reflexões sobre as práticas realizadas, perspectivas futuras que o projeto pode propiciar, a necessidade de uma intervenção para a melhoria do ensino, sendo o PIBID uma possibilidade de mudança.

Outro livro que tivemos acesso é *Experiências de Formação de Professores de Língua e o PIBID: contornos, cores e matrizes*, de Mateus, Kadri e Silva (2013). Estão presentes nessa obra dez artigos. Desses, três são produzidos por IDs e professores da Instituição e o restante, sete, são escritos apenas por docentes. Nos artigos, há desenvolvimento do que é o

²³ Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br/index.html>>. Acesso em: 6 set. 2016.

²⁴ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 9 out. 2016.

PIBID; seus propósitos, objetivos; justificativas que sustentam a implementação do PIBID; (re)significação da identidade do professor e suas práticas; representações que foram potencializadas via PIBID; formação de professores; discussão a respeito da avaliação dos bolsistas; formação continuada de professores; tudo com foco para o ensino da língua inglesa. Podemos perceber que esse livro propõe reflexões importantes para se pensar o PIBID, ações que vão além de relatos de experiência.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵, que concentra teses e dissertações de todo país, em forma de meta-dados (títulos, autor, resumo e outros), foram encontrados, com a palavra “PIBID”, vinte e nove dissertações e quatro teses. A respeito dos trabalhos de mestrado, percebe-se uma concentração na área de formação de professores, com sete trabalhos, o restante das dissertações se espalham nas mais diversas áreas do conhecimento. As teses também se voltam para as contribuições e a importância da formação inicial e continuada.

Nesse mesmo site, com as palavras “diários de bordo”, não foi localizado nenhum arquivo, o que possibilita inferir a ausência de teses e dissertações com esse corpus. O mesmo resultado foi encontrado no site do Scielo. Percebemos que os diários ainda são materiais a serem explorados, tendo em vista a ausência de trabalhos.

Para enriquecer nosso trabalho, pesquisamos no Google Acadêmico²⁶ com a frase “diários de bordo do PIBID” e foram encontrados trezentos e noventa e um trabalhos. Observamos grande expressividade de produções, na área de Pedagogia, sobre formação de professores, formação continuada, formação inicial do professor e outras. Contudo, não foi encontrado, pela busca de palavras-chaves e resumos, nenhum trabalho que tivesse como base de análise a AD. Cabe ressaltar a presença de muitas produções sobre diários, sendo eles de diversas origens, mas não encontramos análise de diários de bordo de bolsistas do PIBID. Os escritos existentes tratam das atividades descritas nos relatos, não de análises do ser professor como pretendemos com este trabalho.

Portanto, com a construção dos procedimentos bibliográficos, estado da arte, percebemos que há muitas produções acerca do PIBID, mas que ainda há vários aspectos a serem explorados. Os escritos encontrados sobre os temas (PIBID; diário de bordo) se

²⁵ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=PIBID&type=AllFields&filter%5B%5D=topic_facet%3A%22PIBID%22>. Acesso em: 11 out. 2016.

²⁶ Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?start=0&q=di%C3%A1rios+de+bordo+do+PIBID&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1>. Acesso em: 9 out. 2016.

concentram na descrição de atividades, experiências, vivências, desenvolvimento de material pedagógico e outros nesse perfil. Essa pesquisa possibilitou a elaboração de um trabalho com novas especificidades, tendo em vista que tomamos o diário de bordo como escrita de si, e não como um simples reservatório de vivências estabilizadas. Além disso, esta pesquisa se pauta na análise dos registros feitos pelos IDs, voltados para a observação das diferentes posições-sujeito adotadas, para que possamos compreender que sujeito professor se produz nos diários de bordo/campo.

Em seguida, tendo em vista a pergunta de pesquisa: que posições-sujeito professor que se produzem a partir da escrita de si, a partir dos registros dos IDs do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos diários de bordo do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus Cerro Largo*, construímos um corpus teórico, que possibilitará compreender as marcas linguísticas emergentes nos diários de bordo. Sendo assim, alguns conceitos da AD foram mobilizados, como: discurso, formação ideológica, formação discursiva, formações imaginárias, memória, sujeito, identificação e contra-identificação: resistência. Vale ressaltar que os gestos teóricos e analíticos estão em concomitantemente disposição ao longo do texto.

Por fim, após compreendermos em que consiste o PIBID e qual é o *corpus* desta pesquisa, podemos observar os atravessamentos do interdiscurso no intradiscurso, no que se refere às diferentes posições-sujeito professor assumidas ao longo dos diários.

2 SUJEITO

*Liberdade de voar num horizonte qualquer,²⁷
liberdade de pousar onde o coração quiser.*

Cecília Meireles

Vivemos em uma sociedade que anseia por liberdade, como menciona Meireles na epígrafe, que sonha poder voar e pousar onde desejar. No entanto, sabemos que, ao mesmo tempo em que pensamos sermos livres, pois acreditamos que fazemos escolhas por pura volição própria, somos interpelados pela ideologia, como afirma Cazarin (2004, p. 18): “a ideologia, ao mesmo tempo que interpela o indivíduo em sujeito, o assujeita”.

Por meio do assujeitamento, temos essa ilusão de liberdade. Por não termos consciência do assujeitamento, mantemos a ilusão de plenitude e responsabilidade do dizer. Além disso, não podemos dizer o que quisermos, já que o que pode e deve ser dito está submetido à formação discursiva, afinal, o sujeito não é origem de si e de seus discursos, há traços

do enunciador na língua quanto as marcas da língua no enunciador como fundamentais na sua constituição identitária; vale entender, como um processo imaginário e simbólico que liga o campo do eu ao campo do outro, já que a filiação é condição necessária para a identificação (STÜBE NETTO, 2008, p. 24).

A partir dessa reflexão, o objeto central este capítulo é observar o ID que, ao escrever sobre si e suas práticas, produz uma cena de embate com o outro, professor da escola, e é por meio de representações do sujeito que buscamos compreender que diferentes posições-sujeito professor o ID assume a partir da inserção no programa, pois, ao mesmo tempo em que o ID é aluno, é também, por intermédio do PIBID, professor, permitindo ao ID ocupar esse lugar de entremeio aluno x professor, escola x universidade. Pretendemos perceber as posições-sujeito assumidas pelo bolsista a partir de sua narrativa no diário.

O ID, em seu diário de bordo, narra, descreve seu dia a dia, fala sobre si mesmo, mas também sobre o(s) outro(s) que está(o) ao seu redor. Desse modo, pretendemos compreender os pontos de identificação do ID para com o professor da escola, como também os pontos em que o ID rejeita e se distancia da posição-sujeito assumida pelo professor. Este capítulo se

²⁷ Disponível em: <<http://www.belasmensagens.com.br/autor/cecilia-meireles>>. Acesso em: 23 out. 2016.

organiza da seguinte maneira: 2.1 *Sujeito e Memória: eu enquanto efeito do esquecimento*; 2.2 *A busca pela estabilização – domínio de fronteiras*; 2.3 *Posição-sujeito professor autoridade e autoritário* e 2.4 *O professor é o principal agente formador*.

2.1 SUJEITO E MEMÓRIA: EU ENQUANTO EFEITO DO ESQUECIMENTO

Neste subcapítulo, pretendemos apresentar como o indivíduo, enquanto sujeito, é assujeitado dentro da formação discursiva que o domina. Apresentando um caráter inconsciente, o sujeito imagina-se dono, criador do dizer e, sob o efeito da memória, almeja, por meio da prática da apropriação do saber, a estabilização dos dizeres.

Desse modo, iniciaremos nosso percurso teórico a respeito do sujeito partindo da base da AD, o discurso, que tem como materialidade a língua. O discurso expressa em si a “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento” (ORLANDI, 2005, p. 15), é efeito de sentidos entre locutores, isso porque os discursos são afetados social e historicamente, são constitutivos do homem em seu meio de vivência.

O discurso se constitui a partir da relação com outros dizeres. Tendo em vista o caráter heterogêneo da produção dos dizeres, os sujeitos, por sua vez, também se constituem da relação do eu com o outro, sócio-historicamente. O sujeito é dividido, social, coletivo, que divide o espaço discursivo com o outro, apropriando-se e sendo apropriado por discursos outros de forma inconsciente. Isso porque o sujeito é clivado e se constitui entre a completude e a incompletude, sendo sempre submetido à língua, pois o sujeito não é dono de seu dizer.

São as condições de produção que permitem compreender os discursos, tendo em vista que sujeito e situação estão em foco, o que faz com que o enunciado, naquele contexto, tenha uma significação, já que se leva em conta, quando abordamos as condições de produção, os contextos sócio-histórico, a memória, a ideologia que sustenta o dizer.

Nesse sentido, o sujeito constrói e reconstrói seus discursos sócio-historicamente, influenciado sempre pelo meio no qual está inserido, pois há uma anterioridade e uma exterioridade que atravessa o intradiscurso, que possibilita o discurso outro, mas não qualquer discurso, já que a história e a formação discursiva delimitam as possibilidades de dizer. Os discursos são um conjunto de enunciados que se apoiam em uma dada formação discursiva, e

essa formação, por sua vez, determina e é constituída por “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

Em relação a formação discursiva na qual se está inserido não se percebe que não somos donos dos nossos dizeres, e sim somos assujeitados à formação discursiva, de modo que, pelo efeito da memória, não percebemos o discurso do outro presente no nosso dizer, nos inscrevemos em um já dito e nos apropriamos, inconscientemente, de dizeres outros e os tomamos para nós. Para tanto, há particularidades no discurso do outro com as quais nos identificamos, tendo em vista o tecido sócio-histórico presente na produção dos enunciados, o interdiscurso, que atravessa o intradiscurso e, involuntariamente, acaba exposto à memória discursiva.

Para que acreditemos na origem de nossos dizeres, “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 2005, p. 34). De forma inconsciente, as informações são esquecidas e, em algum momento, tomam a existência, permitindo que o enunciador acredite que aquelas palavras são de sua criação e o que enunciamos só poderia ser dito daquela maneira. Isso é o efeito do interdiscurso, ou seja, todos aqueles dizeres que já foram ditos e esquecidos, segundo Orlandi (2005), que atravessam o intradiscurso e, pelo fato de estarem esquecidos, permitem que não percebamos que já foram ditos e que esses “nossos” dizeres são sempre produto de outrem.

Nesse sentido, “o intradiscurso, enquanto ‘fio condutor’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo” (PÊCHEUX, 2014, p. 153), pois há sempre algo que fala antes, independentemente, em outro lugar e, inconscientemente, emerge sob a dominação das formações ideológicas.

É a partir da relação do sujeito e dos saberes da formação discursiva a qual se está inserido que se constituem as posições-sujeito da forma-sujeito. “A forma-sujeito constitui o funcionamento imaginário do sujeito, e também designa a forma de sujeição que um indivíduo assume ao realizar a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 32). É por meio da forma-sujeito que o sujeito é representado, e o indivíduo passa a existir como sujeito, determinado pela formação discursiva a qual se identificou. Também é a forma sujeito que mascara os esquecimentos.

Para compreender que posições-sujeito professor ressoam nos diários, precisamos entender que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu

discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Por isso, os sujeitos acreditam ser os donos de seus discursos. No entanto, de modo inconsciente, há o apagamento provocado pelo esquecimento número um, chamado também de ideológico, que nos permite ter a ilusão de que somos donos dos nossos dizeres, quando, no entanto, eles apenas são retomados e postos a existência, tendo em vista que nos encontramos em determinada formação discursiva, segundo Orlandi (2005).

A memória, por sua vez, segundo Orlandi (2005, p. 31), “é aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível”. A memória está em constante modificação, pois o sujeito encontra-se inserido em um meio social repleto de discursos e conhecimentos distintos, que acabam resultando em um atravessamento dos discursos já existentes e daqueles que ainda nem foram ditos. Desse modo, a memória faz parte da produção dos discursos, (re)significação de dizeres, para serem ditos e/ou esquecidos.

A memória reestabelece os pré-construídos, sendo que ela não é um reservatório de conteúdos homogêneos, mas, sim, um espaço das disjunções, dos deslocamentos. Como aponta Cazarin (2004, p. 31), “a memória discursiva sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos [...]”.

Analisemos a sequência discursiva a seguir, a qual apresenta o efeito da memória enquanto esquecimento:

SD13: eu acho que não me sai muito bem na primeira escola, mas na segunda fui melhor (D. 4, p.19).

Constatamos, a partir dessa SD, o efeito do esquecimento, pois, com a frase *na segunda fui melhor*, podemos perceber que a experiência pode nos propiciar a ilusão de melhora e domínio de conceitos teóricos e práticos. No entanto, o que foge da nossa percepção é que os sujeitos para quem falamos não são mais os mesmos. Isso é o efeito da memória discursiva, afinal, “sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito” (ORLANDI, 2005, p. 31) no que digo, ou seja, temos a ilusão de que um enunciado já proferido tende a ser o mesmo, contudo, com o efeito do interdiscurso, esse enunciado tende a ser outro, dado seu percurso sócio-histórico que influencia e modifica os dizeres.

Observamos que, na seção dos objetivos, presente na Portaria 96, também se tem a ilusão de controle, domínio do saber, quando aponta que almeja “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, art. 4º, inciso 7). Como se o trabalho desenvolvido via PIBID propiciasse, conscientemente, apropriação e reflexão, além disso aponta-se que o trabalho, os saberes são dados como instrumentos, que cabe apenas ao professor aprender os conteúdos, e isso se manterá igual ao longo dos anos, não havendo interferência do meio social, histórico e outros, é como se a experiência, as horas trabalhadas, relatada pelo ID lhe trouxessem a estabilidade.

Nessa ilusão de que a experiência trará conforto, presenciamos o efeito dos esquecimentos número um e dois. No esquecimento número um, ou como pontua Orlandi (2005), o esquecimento ideológico, temos a ilusão de sermos donos do nosso próprio dizer, não percebemos as interferências de discursos outros no “nosso dizer”. Como afirma Orlandi (2005, p. 35), com “esse esquecimento temos a ilusão de ser origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes”. Desse modo, esse profissional acaba acreditando que já sabe, que possui seu discurso pronto, ou seja, o que está dizendo/ensinando é seu, foi você que criou aquela maneira de explicar e aqueles conceitos, por isso acredita que as próximas aulas e falas serão tranquilas e iguais, pois já há um discurso consolidado.

No entanto, o sujeito não percebe que “é constituído pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os sentidos de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde)” (CORACINI, 2007, p. 11). Como afirma a autora, o sujeito não apresenta a capacidade de domínio do dizer, apesar de pensar que o possui, que consegue controlar a volatilidade das palavras, por assim dizer. Os discursos nunca estarão prontos e nunca teremos domínio total do que dizemos, por mais que usemos de construções sintáticas que “amarrem” as palavras, pois o(s) sentido(s) não está(o) propriamente dito nas proposições, mas, sim, em sua historicidade, em seu acontecimento. O sujeito é atravessado pelo inconsciente e tem o ilusório desejo de controlar os sentidos e as falhas. Por causa disso, a linguagem se torna o lugar do equívoco, pois não se tem como dominar os sentidos.

Além disso, o sujeito profere estas e não outras palavras a partir de determinadas posições-sujeito que ocupa, ou seja, o sujeito não as profere por pura vontade, mas, sim, a partir da determinação da formação discursiva. O sujeito se imagina dono do dizer, pois,

afetado pela ideologia e pelo inconsciente, não percebe os atravessamentos do interdiscurso no intradiscurso, ou seja, a presença de discursos outros no dizer.

Com o efeito do esquecimento número dois, o sujeito nem se dá conta que sua explanação não é mais a mesma, pois, “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nossos dizeres, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2005, p. 35). A partir da paráfrase, retoma-se os mesmos espaços de dizer, pois há sempre algo que se mantém e, apesar da singularidade que circunda, esses dizeres são fragmentados, e, desse modo, produzimos diferentes formulações de um mesmo dizer.

A partir da SD13, percebemos, no intradiscurso, que o sujeito professor, a partir de seu número de aulas, horas-relógio que trabalha em sala, acredita estar mais preparado, ou seja, quanto mais trabalhar, mais experiência terá. Ele acredita que os discursos vão se estabilizando, deixando de levar em conta que os alunos não são mais os mesmos, nem o professor que acaba de ministrar uma aula, pois ambos já sofreram atravessamentos, tornando a próxima classe diferente.

Na AD, o discurso é tomado “como lugar de constituição dos sentidos que rejeita a concepção de sujeito como entidade empírica caracterizada como dona da sua vontade e seu livre-arbítrio” (AGUSTINI, 1999, p. 48-49). Por isso, o ID acredita que é dono de seu dizer, porém o sujeito não é uma entidade empírica, já que não age por volição própria, e sim somos assujeitados às formações discursivas, de modo também que não somos donos de nosso dizer, por isso o conhecimento do bolsista é pautado na dispersão do sujeito frente às formações discursivas que o constituem. Quando um discurso foge da regularidade enunciativa que se espera, dada a formação a qual se filia, percebemos a presença da resistência, já que não há dizeres

sem a resistência (formações discursivas contrárias) e que o poder, ao constituir sentidos, reclama, suscita dizeres e sentidos que resistem a ele. É a força da exterioridade discursiva (interdiscurso) que não para de deslocar os sentidos para outros lugares de significância, não para de entreabrir a possibilidade de os sentidos serem sempre outros (AGUSTINI, 1999, p. 52)

Há sentidos que pairam sobre alguns dizeres, isso determinado pelas formações discursivas que as dominam, determinando os dizeres condizentes àquele meio ao qual se está inserido. Contudo, há forças contrárias (formações discursivas contrárias) que forçam o deslizamento dos dizeres, fazendo com que a exterioridade atravesse o intradiscurso e os

discursos sejam outros. Quando o ID escreve que *na segunda fui melhor*, podemos identificar o discurso dos professores da escola, de que a experiência torna as aulas melhores.

No momento em que o indivíduo passa a significar-se, a partir da ideologia que o determina, o indivíduo “torna-se” sujeito, tendo em vista que

o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua acumulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso. (ORLANDI, 2007, p. 12)

Dessa interpelação do indivíduo em sujeito, produz-se o assujeitamento, que permite que sejamos sujeitos e tenhamos a ilusão de sermos donos de nossa vontade, apesar de estarmos submetidos a conjuntos de escolhas pré-determinadas pela exterioridade, pela história. Não se trata de assujeitamento no sentido comum da palavra, com seu tono desprezível, obrigado, forçado, mas, sim, que, para que existamos, temos de estar assujeitados à língua e sua história, pois, somente assim, o sujeito terá a ilusão de que é dono de si e de seus discursos, dada a “ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione por si mesmo’” (PÊCHEUX, 2014, p. 123).

Por assim dizer, o sujeito encontra-se assujeitado a certas formações discursivas, que estão em constante mudança, dada às interferências sociais, históricas, condições de produção e outras que determinam que

[...] um indivíduo estaria assujeitado a outro numa escala social e ideologicamente legitimada de poder. Tal postulado eliminaria a possibilidade de uma análise subjetiva que concederia a cada texto seu sentido. As condições de produção (CP) de um discurso determinariam a situação enunciativa vivida pelo sujeito como efeito das relações do lugar por ele ocupado numa dada FD. (CORACINI, 2007, p. 32)

Muitas vezes, o professor nem percebe que sua fala também é determinada a partir das relações de poder, das formações discursivas dominantes, que determinam o que pode e deve ser dito em certa conjuntura, pois os discursos sempre estavam/estão já no meio social, e esses traços discursivos pré-construídos, anteriores ao sujeito, permitem essa aparência de autonomia e estabilidade. Contudo, o sujeito está/permanece assujeitado, ainda que resista a certa formação discursiva, pois, assim, acaba por filiar-se a outra.

Nessa SD13, ainda percebemos, pelo uso da conjunção adversativa *mas*, que o ID confessa que na primeira escola *não me sai muito bem*, como anseio de eximir-se de alguma culpa. A confissão é entendida como “uma prática de penitência, em que o confessor,

conscientemente, revela suas falhas a outrem, a uma autoridade reconhecida, como forma de isentar-se dessas falhas e ver-se novamente incluído no grupo ao qual pertence” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 113).

Partindo dessa definição, o ID pretende contar ao coordenador e à supervisora as suas dificuldades e eventuais erros cometidos na primeira escola. Ao empregar a conjunção adversativa *mas*, no trecho “*mas na segunda fui melhor*”, subentendesse o medo da reprovação por parte de seus colegas/coordenadores/outros professores, o que é uma forma de mostrar que ele compreende, percebe o erro. Ao mesmo tempo, o ID reconhece a necessidade de mostrar a evolução, como prova de que é competente e pode fazer melhor. De alguma maneira, os coordenadores e supervisores têm o direito de avaliá-lo e julgá-lo e, em contrapartida, o dever de perdoá-lo e absolvê-lo, pois na *segunda fui melhor*.

O ID desenvolve seu fazer docente atentando para que as horas-relógio e o tempo de serviço possam lhe trazer mais confiança. No entanto, sujeitos e discursos não serão mais os mesmos, de modo que não haverá a estabilização dos dizeres dado seu conteúdo sócio-histórico. Nesse anseio de constituir-se professor, o ID procura encontrar fazeres que o caracterizem como tal, e isso aparece fortemente a seguir.

2.2 A BUSCA PELA ESTABILIZAÇÃO – DOMÍNIO DE FRONTEIRAS

Neste subcapítulo, apontamos as diferentes perspectivas pelas quais o bolsista vê a profissão docente, a partir da construção imagética construída socialmente ao longo do processo sócio-histórico desse profissional da educação, além da identificação de quem seja e quais são as suas funções como tal agente formador. O gesto analítico se deu a partir da pergunta “o que é ser professor?” e os verbos “acompanhar” e “ajudar” nortearam a análise.

Nos diários de bordo, por diversas vezes, percebemos o ID, ocupando a posição-sujeito escritor, que gosta de escrever, apresenta suas explanações e investigações, como podemos observar abaixo:

SD14: É tão gratificante escrever e publicar o que sinto e vivo no programa, que quanto mais leio, vivencio e escrevo, mais aprendo e posso ajudar os outros. (D. 10, p. 31)

O ID inicia o parágrafo confessando sua satisfação em poder fazer parte do Programa, no que tange à escrita e publicação de trabalhos. Ao enunciar *é tão gratificante*, o ID confessa seu ideal professoral, como aquele que escreve e publica, atribuindo a si uma autoridade: a da cientificidade. Observa-se, nessa SD, uma projeção futura, a de um profissional que servirá de base para outros estudos, já que os materiais, estando publicados, servirão de consulta a outros profissionais.

Nessa SD, o enunciador relata a importância dos trabalhos de relato de experiência, que consistem na escrita de um artigo/ensaio a respeito de vivências, atividades e projetos desenvolvidos na escola. Percebemos que o ID faz uso da primeira pessoa, *sinto/vivo/leio/vivencio/escrevo/aprendo/posso*, já que o relato é dele. Contudo, o que se passa imperceptível é que seus escritos dizem muito sobre outros sujeitos, afinal, escrever o meu relato é também dizer sobre o outro, pois somos afetados, inconscientemente, por eles e, por isso, o ID “não reconhece sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Apesar de o sujeito pensar ser uno e completo, não se tem como estancar em compartimentos os conhecimentos. É preciso compreender que a incompletude está relacionada à interação social e não se tem como separar o meu dizer e o do outro, nem linearizar cronologicamente, pois espaço, tempo e discurso estão sempre em processo, não havendo como separar o eu e o outro, passado e futuro, nem saber onde estão as barreiras. Assim, “ao falar de si, o sujeito-professor tem a ilusão de unidade, de completude, pois seu falar é articulado no espaço imaginário” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 49), contudo, os falares estão cindidos, fragmentados e mesclados, pois é inevitável a presença do mesmo e do diferente em um mesmo espaço de dizer. Nesse sentido, o eu e o outro sempre implicam no dizer.

Além dessa ilusão de unicidade, podemos compreender, a partir do recorte da SD14, *tão gratificante escrever e publicar o que sinto e vivo no programa*, que o enunciador se sente renovado, intenso com o fato de poder explanar suas vivências e nota-se a necessidade de mostrar-se e dizer-se a partir de suas produções que são apresentadas em eventos, de modo que há um “desejo recalcado de cientificidade que, contraditoriamente, todos (como cientistas ou no desejo de sê-lo) carregamos, como herança de uma cultura que nos constitui e que se manifesta no ideal de verdade e completude” (CORACINI, 2007, p. 37). O ID se realiza a partir de seus escritos e poder *ajudar os outros* enaltece o desejo de escrever, de ser autor, de

servir como base para outros estudiosos. Ao produzir textos, o ID se insere no campo de saber da ciência, fornecendo-lhe cientificidade que lhe dá certa autoridade.

Isso porque a ideologia tem o trabalho de “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2005, p. 46), que é influenciada pela história. Ao longo do percurso do indivíduo, os fatores históricos e ideológicos o constituem como sujeito, pois o discurso é produzido a partir de determinado tempo e lugar que se encontra inserido em certa formação discursiva. Isso faz com que o sujeito não perceba a sua inserção no discurso do outro, que fala por meio dos “nossos” dizeres.

Por assim dizer, o meio social está sempre presente, permeando os discursos, pois “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2007, p. 17). Como afirma a autora, o sujeito não percebe os traços do outro em si e dele no outro, pois, ao enunciar, torna os discursos do outro sua propriedade e, por isso, nem percebe que o meio social e a história estão sempre “(re)construindo” dizeres que acabam atravessando os dizeres, fazendo com que sempre sejam outro discurso, com traços de outros sujeitos.

Algumas evidências fornecidas pela ideologia permitem que identifiquemos, por exemplo, cada sujeito em sua profissão. Isso é o que chamamos de conteúdo universal, um suporte “da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (PÊCHEUX, 2014, p. 159), como o médico e o dentista fazendo uso do uniforme branco, o policial com seu fardamento, o professor enquanto detentor do saber que atua na sala de aula. Essa definição do que seja o professor pode ser vista nas SDs abaixo:

SD15.: Nesta manhã, acompanhamos a aula do 9 ano, onde ajudamos os alunos pesquisar. (D.9, p. 9)

SD16.: Acompanhamos e auxiliamos a professora supervisora. (D.9, p. 22)

Há um imaginário do ser professor como sendo o centro dos conhecimentos, tendo em vista que o discurso pedagógico tem como característica a transmissão de informação. Desse modo, o imaginário professoral é de um sujeito como sendo agente no processo educacional, aquele que ministra aulas. No momento que o ID conta que acompanhou a aula, podemos notar que ele tem uma imagem do professor, como aquele que está sempre em frente

aos alunos transmitindo o conhecimento. De acordo com o Dicionário do Aurélio Online ²⁸, o verbo *acompanhar* tem os seguintes significados:

1- Fazer companhia a. 2 - Ir de companhia com. 3 - Concorrer a (acompanhamento). 4 - Seguir a mesma direção (com outro). 5 - Fazer uma coisa acessória simultaneamente com a principal; juntar. 6 - Escoltar em trânsito. 7 - Ter o mesmo sentimento de outrem. 8 - Sustentar o canto, a recitação ou a harmonia com sons de instrumento. 9 - Andar de companhia. 10 - Tocar música adequada ao que se canta.

Por meio dessa definição, percebemos que *acompanhar* é o ato daquele que acompanha alguém, fazendo-lhe companhia, ou seja, não é aquele que guia, mas que é guiado. Dessa forma, o ID retrata que só se vê como professor no momento em que é o condutor da atividade, quando ele é o centro. Acompanhar, nesse contexto, sugere que o professor somente conduz a atividade e não influencia/age no processo educacional. Contudo, o ID usa a 1ª pessoa do plural, nos registros, como meio de dizer que fez intervenções durante a aula, apesar de não ser o responsável, afinal, não era o professor. É possível perceber que a formulação histórica do sujeito professor, para o bolsista-ID, ainda se concentra nos trabalhos em sala, ao qual um ser é o responsável pela ordem, pelo conhecimento, como sendo o centro, o que cabe inferir que o ID, enquanto auxiliar do professor supervisor, não é professor, e sim um acompanhante.

Apesar de o ID não dizer, nas SDs 15 e 16, que o professor é aquele que está no centro do processo formativo, podemos fazer essa inferência a partir do emprego do verbo *acompanhar*. A ideologia produz efeito de evidência e, ao dizer-se, produz “evidências que fazem com que uma palavra ou 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” (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

A partir dessa escrita de si como exercício pessoal de que eu escrevo de mim para mim mesmo, como meio de contrastar o que já fora dito antes, para constituir-me (FOUCALT, 2009), o ID acaba por descrever a sua história, apresentando os agentes que estão envolvidos nessa construção de aluno em professor, seja o professor da universidade, os professores da escola, direção, alunos, materiais teóricos, palestras. No entanto, o ID tem construído uma imagem do sujeito professor que só se efetiva, torna-se professor, no momento de sua atuação em sala, pois, como afirma Coracini (2007, p. 22), “a identidade dos sujeitos professores e aluno é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as auto-

²⁸ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/acompanhar>>. Acesso em: 31 out. 2017.

imagens de um e de outro, é por elas construído”. A partir desse imaginário, o ID descreve como ele vê o outro e a si mesmo, pois possui uma construção imaginária sócio-histórica de quem seja o sujeito professor e de como ele se efetiva na profissão.

Partindo do exposto sobre o uso do verbo acompanhar pelo ID, a posição-sujeito professor só se materializa com a atuação em sala, pois, antes desse momento, o ID já havia realizado e participado de várias atividades tanto de leitura, aperfeiçoamento, como de acompanhamento de tarefas feitas pela supervisora, preparação da aula e outras, mas ele só se sente professor no momento que consegue pôr seus estudos em prática com os alunos. Dessa forma, ainda temos concretizada a concepção de que professor só é professor se estiver em sala, na regência de turmas, no exercício efetivo da docência, deixando de lado as outras funções que podem ser desenvolvidas por esse profissional.

Nas SDs anteriores, o ID apresentava a posição-sujeito professor como aquele que ministra aulas, mas, nas SDs que veremos a seguir, o ID menciona que ser professor vai além das quatro paredes da sala, veja:

SD17.: ser professor vai além das paredes da sala de aula. (D. 9, p. 61-62)

SD18.: não basta você apenas vir na escola e aplicar práticas ou desenvolver ações, é preciso permitir-se conhecer fazer realmente parte da vida escolar. (D. 9, p. 70)

As SDs mostram uma nova formulação de quem seja o sujeito professor, ou seja, o professor precisa estar envolvido com o ambiente e comunidade escolar e não apenas desenvolver ações na sala de aula. Há marcas que indicam que a função do profissional da educação gire em torno da atuação em sala, já que o enunciado parte desse ambiente para depois negar e dizer o que deve/deveria ser feito, isso quando ele menciona que *não basta você apenas vir na escola e aplicar práticas é preciso [...] algo a mais, ir além das quatro paredes.*

Observa-se, na SD 18, o desejo de ampliação, de que o ensino deva romper barreiras (quatro paredes). O emprego do verbo *preciso*, no presente do indicativo, produz o efeito de sentido de que o ID busca a mudança partindo dos professores já em atuação, algo que já pode ser ampliado/melhorado. Já a escolha pelos verbos no infinitivo *permitir, fazer, conhecer* revela uma projeção atemporal, algo que deve seguir em constante ampliação.

Havendo, assim, um anseio por mudança, melhora no sistema que se tem. Muito desse desejo vem influenciado pelo meio de vivência e a partir de traços históricos, pois, ao longo

da história, tem-se uma preocupação com a melhoria do ensino, em que velhos documentos são (re)formulados e novas práticas são apresentadas, como: escola em tempo integral, menor aprendiz e outros que estão intimamente ligados às práticas, às relações de poder, o que “cria tradição, passado, e influencia novos acontecimentos” (ORLANDI, 2008, p. 42). Até aqui, percebemos que as instituições formadoras e os cursos de licenciatura vêm desenvolvendo outras práticas, novas formas de fazer a educação, que (in)voluntariamente acabam por propor mudanças e ampliações nos moldes instituídos até então, os padrões instaurados, que estão em vigor até hoje.

Logo, podemos inferir que a educação vem sofrendo alterações, que as instituições superiores têm instigado novos olhares para com este profissional, apresentando, como menciona Eckert-Hoff (2008, p. 89), “ponto de ruptura está na resistência ao adquirido, em favor de um saber construído ao longo de um fazer, que marca o conflito entre o velho e o novo, que atribui valor à voz da teoria, da formação”. Assim, esse sujeito professor, formado por intermédio do PIBID, está se constituindo no conflito entre o que se tem na escola e o que se almeja pelas universidades, pois está no entremeio, entre-espacos, escola e universidade, entre-ensinos, professor universitário e professor da rede pública.

Ao fazer tais ponderações, o ID acaba ampliando o que seja a função do professor e, de alguma maneira, excluindo e/ou ressignificando o velho, demarcando novas fronteiras para o bom, ideal, melhor a ser feito. O bom, ideal, melhor hoje está sendo ressignificado por um discurso de verdade construído, instaurado pelas instituições de ensino superior que possuem um status de cientificidade. Logo, o proferido tem valor de verdade. Além disso, há a construção imaginária de que o jovem, que está se formando, está em contato com conteúdos e metodologias inovadoras e, por isso, deve ser um profissional melhor do que aquele que está na escola há anos.

Partindo da definição do Dicionário do Aurélio²⁹, que descreve que novo é “colheita próxima; há pouco tempo; feito recentemente; que existe há pouco tempo; moderno; outro, segundo; que se ignorava, que se vê ou se ouve pela primeira vez; [...]”, constatamos que esse verbete aponta para existência a pouco tempo, ou para algo inédito, nunca antes explorado. A partir disso, implica dizer que há um imaginário de que tudo que é novo é melhor, é diferente, e isso justifica o desejo de pertencer ao novo.

Já a noção de velho, segundo o mesmo dicionário, aponta para “[...] avançado em idade; absoleto; antigo; muito usado, antiquado” significando que os ensinamentos considerados

²⁹ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/novo>>. Acesso em: 13 out. 2017.

velhos são os que mais foram usados, contudo agora são ultrapassados. Então, diferencia o velho e o novo, negando o velho diz respeito ao imaginário de que a educação precisa de mudança, precisa-se abandonar fazer e propor um novo, que desfaça e reconstrua a educação, pois os dados do IDEB apontam para um fracasso educacional, ao qual não se quer fazer parte.

Como aponta Eckert-Hoff (2008), o saber dicionarizado apresenta uma ilusória universalidade de sentidos, apesar de sua coletividade e mobilização de memória, provocando certo apagamento de sentidos, o que impacta nas noções defendidas pela AD. Já que o saber é sócio-historicamente construído, a partir da luta de classes, não havendo uma barreira que permita separar esses conceitos, pois, apesar de negar alguns fazeres, eles estão na memória discursiva e não podem ser apagados, o que permite o surgimento no intradiscorso de dizeres e ações antigas, muitas vezes negadas, reprimidas.

Por assim dizer, é como se o velho e o novo fossem efeitos explícitos, com camadas muito bem definidas e dimensionadas, em que o sujeito define que, a partir do momento X, vai passar a veicular-se ao fazer Y, como se fosse claro e fácil, sem interferências, atravessamentos entre eles. No entanto, não há uma divisão entre o novo e o velho, pois eles estão muito mesclados e, aos poucos, ao longo de anos, é que observa-se certa ruptura, mas sem deixar de ser. Por isso, quando o ID rejeita os fazeres/atitudes dos outros profissionais, ele nem se dá conta de que esse outro, que é negado, também faz parte constitutiva de si, pois foram esses profissionais que atuaram na sua formação no ensino regular.

O ID está inserido em um meio social e traz embutido sua trajetória pessoal, profissional, acadêmica que tende a (re)significar seu discurso. No momento em que aponta para a necessidade de novos fazeres docentes, percebe a rejeição do velho, como meio de apontar que o fracasso, em exames como o ENEM e a Prova Brasil, não é sua responsabilidade e, de certa maneira, apela por outro modo de ser/fazer professor. Os novos docentes ouvem diariamente que se precisa inovar, constituindo um imaginário do que seja o ideal, mas ainda que o sujeito professor

tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas, onde a presença do(s) outro(s) é incontestável, provocando, a cada momento, deslocamentos, re-significações, provenientes do confronto com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas “habita em nós” (CORACINI, 2000, p. 8)

Por isso, podemos afirmar que há traços que permitem a identificação do ID com o professor da escola, mas, nem por isso, as proposições são fixas. Todas elas sofrem alterações

no jogo discursivo, dada a equivocidade das palavras, permitindo outras interpretações. Além disso, observamos que esse novo, que o ideal do ser, que *vai além das paredes da sala de aula*, está intimamente relacionado a busca da verdade, ao qual as relações de poder instituem uma verdade que sempre almeja ser alcançada, a busca por um ideal, e reconhecer-se como tal, desfazendo, rejeitando certos fazeres, como neste trecho do diário de bordo 9, que vem complementar as SD 17 e 18: “*penso que estes deveriam reavaliar seu modo de ensinar, pois refletindo e revendo o que estão fazendo quem sabe possam melhorar a qualidade de suas aulas*” (D. 9, p. 21). Assim, o ID recusa os métodos utilizados em sala pelo outro, na busca pela posição de um professor ideal. Do mesmo modo como o ID do diário 3 menciona, *esse é o tipo de profissional que não quero ser* (D. 3, p. 8).

Esse recorte “*penso que estes deveria reavaliar seu modo de ensinar, pois refletindo e revendo o que estão fazendo quem sabe possam melhorar a qualidade de suas aulas*” (D. 9, p. 21) deriva de uma indagação que o ID se faz, após uma conversa entre os docentes da escola, enquanto fechava as médias, em que os professores reclamavam da falta de interesse dos alunos: “*como será que esses professores dão aula?*” (D. 9, p. 21). Desse modo, o ID acredita que o desinteresse dos alunos é resultado da falta dos professores (falta de preparo, falta de organização, falta de vontade).

Nesta sequência discursiva, *esse é o tipo de profissional que não quero ser* (D. 3, p. 8), podemos perceber o discurso da negação, em que o ID questiona a falta de comprometimento dos profissionais da educação, pois, na sequência do recorte dessa SD, o ID diz que os docentes não cumprem seus horários, seus compromissos, deixando-a com *vergonha da maioria dos profissionais* da escola. Em contrapartida, temos o discurso da qualidade, *penso que estes deveriam reavaliar seu modo de ensinar, pois refletindo e revendo o que estão fazendo quem sabe possam melhorar a qualidade de suas aulas* (D. 9, p. 21), muito marcado com o prefixo (re) que aparece nos verbos *reavaliar*, *refletindo* e *revendo*, que pode significar³⁰ repetição, reforço. Ao usar esse prefixo, o ID acredita que *quem sabe* por meio dessas atitudes as aulas dos profissionais da educação possam melhorar, elevar a qualidade. O ID explana um discurso de esperança que, por meio do processo de autoavaliação, reflexão dos fazeres docentes e olhando para a prática de maneira diferente, possa-se elevar a qualidade das aulas e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Podemos observar a equivocidade, a multiplicidade de sentidos presentes na constituição do sujeito, tendo em vista a impressão/ilusão de ser uno, exclusivo, por sua

³⁰ Disponível em: <<http://www.paulohernandes.pro.br/dicas/001/dica169.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

própria vontade existe e toma suas decisões. Uma vez interpelado em sujeito, ele determina-se, a partir de suas inserções na história, delineando sua forma individual com base em um todo dominante. Segundo Pêcheux (2014, p. 2010), “a ideologia dominante que lhe é subjacente será “sempre-já aí, sob forma de um funcionamento ideológico espontâneo”. E, então, dado o caráter inconsciente da ideologia, o sujeito não percebe seu assujeitamento, pois se identifica a certas formações discursivas e elas dominam seu dizer. Contudo, quando o sujeito já não se identifica mais com aqueles princípios, gera a contra-identificação³¹, pois somos assujeitados à formação discursiva.

Como aborda Agustini (1999, p. 52-53),

a interpelação ideológica, a nosso ver, não é algo fixo e completo. Ao contrário, a mobilidade e a incompletude, viabilizam o equívoco, o deslize na interpretação, posto que o indivíduo é tomado por diferentes formações discursivas que o constituem como sujeito.

É fato que, ao longo do percurso histórico-social de constituição do sujeito, ele vai se moldando tendo em vista as condições de produção às quais esse sujeito entra em contato. Assim, não se tem como reduzir ou fechar as interpretações, pois como os elementos acerca do sujeito mudam, o próprio sujeito também pode tornar-se outro.

Percebemos que o ID, por ocupar uma posição de entremeio, entre lugares (escola x universidade) e entre posições-sujeito (aluno x professor) tem a oportunidade de visualizar as diferenças e embates, o que desperta o desejo de pertencer a determinado espaço, fazer docente, o novo. Isso também pode ser observado no próximo tópico, no qual o ID, nessa busca pelo diferente, aborda a autoridade e o autoritarismo.

2.3 POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR: AUTORIDADE E AUTORITARISMO

Neste subcapítulo, pretendemos abordar os sentidos sobre autoridade e autoritarismo que são mobilizados a partir da análise das SDs. Há certa historicidade de que o professor, para ser a autoridade em sala, deva ser autoritário, porém esse profissional pode ser autoridade pela apropriação do saber, como aponta Foucault (1987). Essa historicidade atravessa nossos dizeres, dado que “não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que a história não é só

³¹ Este conceito será discutido no capítulo 3.

evolução de sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história” (ORLANDI, 2008, p. 18). Assim sendo, não há como nos desvencilharmos da história, pois constituímos-la e somos constituídos por ela, não sendo possível apagá-la, nem negá-la. Diante do exposto, o gesto analítico, neste item, ocorreu a partir das representações de autoridade.

Há uma discursividade sustentada na memória discursiva construída historicamente, na qual o sujeito professor é a autoridade em sala, sendo reconhecido como mestre, aquele a quem se deve respeito, pois detém o poder-saber do conhecimento e, por isso, é o responsável por disseminar o saber. Por esse viés, não se questiona ou não deveria se questionar seu trabalho. Segundo Foucault (1987, p. 26),

o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Desse modo, não há relações de poder sem que haja correlações com o campo do saber, pois eles estão intimamente ligados e não cabe ao sujeito de conhecimento dizer o que está nesse entremeio, o que é saber, mas, sim, os processos, guerras e as lutas que o constituem e determinam os campos do conhecimento. Foucault (2008, p. 204) explica que

[...] Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...].

A partir disso, observamos que o saber é um conhecimento de dominação, que nem sempre é tido como verdadeiro, pois é uma forma de configuração de poder. O saber é o espaço em que o sujeito toma posição, dentro daquilo que pode e deve ser dito, e é a partir dele que se tem práticas discursivas definidas. Há sempre uma coordenação e uma subordinação dos enunciados, para que esses conceitos se apliquem ou se transformem, pois o saber se define a partir da possibilidade de utilização das proposições oferecidas pelo discurso, segundo Foucault (2008).

Foucault (1987, p. 193) apresenta a escola como um edifício de saber-poder.

a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. Fora uma máquina pedagógica que Pâris-Duvernay concebera na Escola militar e até nos mínimos detalhes que ele impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade.

Partindo da definição de Foucault a respeito da escola militar, que é uma máquina pedagógica de adestramento, correlacionamos ao espaço escolar que temos hoje, do qual inúmeras instituições de ensino concentram um espaço de convivência centralizado e as salas de aula em seu entorno, do qual um professor pode obter uma visão de 360° graus do espaço escolar, havendo a possibilidade de vigilância contínua. Além disso, muitas escolas possuem, na porta de cada sala, uma pequena vidraça, que possibilita que tanto alunos quanto professores sejam observados, ou seja, ainda se perpetua os modelos ditatoriais. Ademais, pretende-se formar alunos competentes, qualificados e obedientes, como descreve o autor.

Desse modo, as instituições formadoras se transformaram em instrumentos de controle tanto do espaço, dos agentes educacionais, alunos e também do ensino, tendo em vista as relações de poder que promulgam a disseminação do conhecimento. Foucault (1987, p. 194) afirma que se “produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento”.

Segundo Foucault (1987), as escolas paroquiais, do século XVIII, na França, possuíam “observadores” que anotavam tudo o que ocorria no espaço educacional, seja quem conversava, saía do banco, não trouxesse objetos essenciais para aula como terço e livro de orações, apresentasse comportamentos inapropriados, entre outros. Podemos correlacionar essas escolas descritas por Foucault com os espaços educacionais que temos vigentes no Brasil, em que o professor é o detentor dos conhecimentos e quem determina as regras que devem ser cumpridas na sala de aula. Assim, a partir do momento em que a escola passa a ser um espaço de formação e transmissão do saber, o professor passa a contribuir com a organização do espaço escolar, seja na divisão da faixa-etária, na escolha de materiais didáticos até no momento de aula. Há uma hierarquia do que seja a função professoral e a do aluno, por exemplo.

A autoridade do professor também pode ser percebida a partir da apropriação dos conhecimentos contidos nos livros didáticos. A partir disso, tem-se a ilusão de autoria, tendo em vista a disseminação dos conhecimentos científicos, parecendo, assim, que o professor é o detentor dos conhecimentos, enquanto ele pode ser compreendido, muitas vezes, como um

discípulo, que dissemina os ensinamentos do LD. Com o apagamento da autoria, o professor passa a ser aquele que “sabe tudo”, a autoridade, e o aluno, por assumir o lugar daquele que quer aprender, deve, portanto, ouvir e apropriar-se, como afirma Orlandi (2009, p. 31):

o professor, na instituição, é autoridade conveniente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender.

A autoridade do professor vai além da apropriação do saber e passa pela obtenção do título. Ao longo da história, esse profissional sofreu mudanças e propôs a troca de conhecimentos com seus alunos, concedendo, muitas vezes, voz ao aluno. No entanto, como esse profissional se constitui pela “dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não linear, com pluralidade de vozes” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43), ele é afetado sócio-historicamente e não tem como apagar sua historicidade. Sendo assim, o professor se constitui a partir da pluralidade de discursos que norteiam o fazer docente e, por esse fato, apesar das alterações no modo de ensinar, o professor continua sendo o centro do conhecimento, ocupando a função de autoridade, que se constituiu, imaginariamente, sobre a posição-sujeito professor.

O motivo de o professor ser a autoridade se dá pelo fato de fazer uso, deter o saber. Por outro lado, o autoritarismo está associado ao abuso do poder, pois, como afirma Foucault (1997), o poder não é somente repressão, pois, se assim fosse, delimitaríamos o poder a uma força que diz não. O professor assume uma posição autoritária, muitas vezes, quando fica em pé, geralmente em posições espaciais que lhe deem uma dimensão detalhada do todo, que é uma forma de vigiar, controlar o alunado, como sendo um “operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1987, p. 193). Cabe ressaltar que essa definição de Foucault é feita para o encarceramento, para o sistema judiciário, contudo, a posição assumida pelo professor concebe dimensão e imposição semelhante, pois assume o poder, o controle, seja por meio do poder, do saber ou do saber-poder, por isso, podemos correlacioná-las.

Na próxima SD, podemos perceber, no enunciado do ID, que há traços do professor como sendo autoridade. Foucault (1987, p. 28) afirma que “as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”. A partir disso, podemos

pontuar que o poder permite a existência de determinados tipos de saber, porém é por meio do saber que se reforça, se enfatiza o poder. Por isso, podemos afirmar que, por meio do saber, o professor é a autoridade, sem precisar ser autoritário, já que detém o poder-saber.

Esta SD foi extraída de um momento em que o ID estava acompanhando uma turma de 6º ano, que produzia um texto sobre fotossíntese, contudo, os alunos estavam bem agitados e não participavam, efetivamente, da atividade.

SD19.: [...] penso que a professora deveria ter mais autoridade e ser mais autônoma e segura em suas decisões e posicionamentos, pois ela argumenta e apresenta sua aula com receio de alguma coisa, fico pensando como posso ajuda-la? (D. 9, p. 52)

SD20.: a mediação é o papel do professor, onde ele é o sujeito que intervém na aula, que motiva, que conduz a aula [...] (D. 9, p. 57)

Entendemos que o ID compreende que o professor precisa ser a autoridade em sala, dominar os conhecimentos, afinal, é ele o responsável pela organização e condução da aula. É preciso estar preparado, ser seguro, dominar os conteúdos, do contrário o ID reflete *fico pensando como posso ajudá-la*, isso porque a turma estava agitada e não participava, com efetividade, das discussões propostas, segundo o ID. De tal modo, vê-se a construção imaginária de que o bom professor é aquele que impõe respeito, ordem, sendo autoritário. Contudo, o ID aponta que, por meio do saber, podemos ter a organização e atenção dos alunos, afinal, *ele é o sujeito que intervém na aula, que motiva, que conduz a aula*.

A partir desse recorte da SD, podemos observar que o sistema educacional é composto por regras, sendo uma delas a atenção, o respeito, o bom comportamento do aluno. Foucault (1987, p. 198) declara que “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado a regras, tudo o que se afasta dela, os desvios”. Os castigos impostos aos alunos que não cumprem as regras têm como função reduzir os desvios, fazendo com que as ações estejam cada vez mais próximas do determinado por alguém e/ou alguma instituição. Dado que os alunos estavam agitados e não estavam cumprindo as regras, o ID reconhece que a falta de postura de autoridade da professora, o que o leva a pensar em como poderia ajudá-la.

Partindo da observação do verbo *deveria*, que está no futuro do pretérito do modo indicativo³², podemos inferir que o ID aponta para uma ação futura que poderá se efetivar, mas tem dúvidas a respeito de sua realização, já que se precisa de uma mudança no presente, e aí aparece a inquietação do ID, que indaga *como posso ajudá-la*. O ID acredita que o professor é a autoridade em sala e deve ter controle sobre seu alunado.

Os conceitos de autoridade e autoritarismo, muitas vezes, são confundidos, dada a conotação do senso comum. Por isso, Orlandi (2009, p. 21) explica que o professor é a autoridade em sala, dada a obtenção/apropriação do saber e, por isso, “se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva)”. A partir disso, percebe-se que o saber permite ao professor ter o poder/a autoridade, que lhe é atribuída a partir dos cursos de formação, pois é por meio deles que o professor se apropriou do saber científico.

Partindo de Foucault (1987), a verdade está centrada na forma de discursos científicos e nas instituições, que estão em constante mudanças, dados os fatores econômicos e políticos vigentes, seja pela ampla divulgação e consumo de certos saberes que são dominantes nos espaços, seja as instituições de ensino, a mídia, a política e outros.

Sendo assim, a cientificidade atribuída ao professor, a partir dos cursos de formação, permite ao professor se inscrever em uma metalinguagem de via científica do saber e, por ser a via de saber legitimada, tudo que é dito é tomado como verdade. Se o docente diz X, logo é X, e o aluno se sente autorizado a propagar esse conhecimento que tem teor científico, pois produz um imaginário de que esse saber seja verídico. Por esse motivo, o conhecimento do cientista é tomado pelo professor que o dissemina, tomando para si os conhecimentos de outrem, passando, assim, a ser possuidor daquele conhecimento e apagando o cientista. Segundo Orlandi, “o professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento” (2009, p. 31).

Tendo em vista que a escola é um lugar social, logo haverá debate, confrontos dada a interação entre locutores e ouvintes. Para que o discurso pedagógico fosse compreendido, Orlandi (2009) divide esse discurso em três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No primeiro

³² Segundo o site Só Português, este verbo “Enuncia um fato que poderia ter ocorrido posteriormente a um determinado fato passado”. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf61.php>>. Acesso em: 9 set 2017.

há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso, e finalmente no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 2009, p. 29)

Nesse sentido, podemos observar a disparidade existente nesses três discursos, sendo que não há reversibilidade no discurso autoritário, não há diálogos, não há troca entre locutores, ou seja, não há referente, ele é oculto, já que não toma a palavra e, por isso, não há possibilidade de existência da polissemia. Já no polêmico, há uma tentativa de domínio da polissemia, indicando possíveis caminhos e direções ao referente. Por fim, no discurso lúdico, sujeito e objeto estão no mesmo tempo e espaço, havendo total reversibilidade entre locutores, com polissemia aberta.

Dessa forma, o ID defende que a professora precisa ser autoritária, precisa deter o poder e é “o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente” (ORLANDI, 2009, p. 17). Logo, fazer uso do discurso autoritário não implica dizer somente que o outro não tomará a palavra, mas também que ceder a palavra, fazer uso do discurso lúdico, que há os interlocutores tomando a palavra com total interação, abre-se espaço, perde-se o controle da polissemia e os sentidos únicos e a interação controlada se perde, podendo gerar o receio do questionamento.

Quando o ID questiona o posicionamento da professora da escola, apontando que ela precisa ter *mais autoridade*, pois em momentos dialógicos perde-se o controle, dado que se permite que o aluno também tome a palavra, tem-se a ilusão de controle do dizer, contudo, não há unicidade no dizer, do qual o professor, apesar de conceder a palavra ao aluno, ainda tenta controlar os caminhos a serem percorridos, sendo o centro do dizer. Em concomitância a esse fato, temos também a posição-sujeito professor assumida pelos IDs, tendo em vista a ministração de aulas, oficinas, experimentações e outras, em que o ID é a autoridade em sala, e tenta controlar, dominar o aluno, sendo que, muitas vezes, fica ausente, pois não há interação entre locutores IDs-aluno, professores da escola-aluno, tenta-se controlar a polissemia, de modo a conduzir o aluno por certos caminhos, o que implica dizer que há a dominação, em que o discurso do mestre é autossuficiente.

Partindo desse viés, temos os momentos em que os IDs trabalham no processo educacional em duplas e/ou grupos. Quando isso ocorre, há certa pluralidade de discursos no jogo dialógico, além de cada ID assumir um lugar diferente, em termos de espaço. Nesses momentos, o professor não é mais uno, em pé em frente aos alunos, pois há a clivagem do

conhecimento, desfazendo-se o efeito imaginário da unicidade (professor). Isso permite ao ID pensar que está agindo diferente do professor da escola, que é um docente que permite aos alunos assumir também a enunciação, porém vale ressaltar que dar a palavra ao aluno não significa deixar de ser a autoridade em sala, afinal, o professor é o detentor do saber, é quem se profissionalizou para assumir tal posição.

Então, ao passo que os IDs clivam os discursos, possibilitando aos alunos tomar a palavra, espera-se que se esteja fazendo uso do discurso lúdico, no qual todos os interlocutores tomem a palavra, em que a polissemia é contínua, livre, porém mesmo os IDs possuem um objetivo argumentativo e, de alguma maneira, tentaram controlar os dizeres ou, ao menos, os conduziram por caminhos que deveriam ser percorridos. Essa ilusão se dá pelo fato de os IDs trocarem a enunciação de forma “livre”, essa troca entre locutores é vista como o desfazer da unicidade professoral, passando do discurso autoritário para o discurso lúdico, apesar de isso ser ilusório.

O ID está na posição de entremeio, ao mesmo tempo em que aluno, professor e as imagens constituídas de quem seja o aluno e o professor provocam um deslocamento nas posições-sujeito assumidas, dada a construção histórico-social da posição-sujeito professor e sujeito-aluno.

Percebemos que há efeito do interdiscurso no enunciado do bolsista-ID, pois aquela construção histórica de professor como a autoridade se faz presente na memória discursiva, já que o

O interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo intradiscursos enquanto pré-construído, que fornece por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita [...]. (PÊCHEUX, 2014, p. 154)

Tendo em vista que o interdiscurso atravessa o intradiscursos inconscientemente, o sujeito não percebe a fluidez dos discursos, pois o intradiscursos disponibiliza saberes esquecidos que afetam o que é dito e o modo como significamos os enunciados ditos pelo outro. Além disso, como o interdiscurso é inconsciente, temos a ilusão de controle do dizer, de modo que não percebemos a presença de discursos outros no que proferimos, pois o sujeito já se esqueceu que aquilo não é seu. Essa escolha do que vai ser dito, do que será “tomado” para si,

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, 2014, p. 154)

Então, a exterioridade, as condições de produção que circundam as nossas vivências acabam por interferir no dizer e nas nossas escolhas. Nesse sentido, “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p. 31), assim, o que digo sofre alterações ao longo do processo discursivo, pois as condições de produção propõem novos saberes, alterando, dentro da própria formação discursiva, os dizeres, que, por sua vez, ficam disponíveis na memória e acabam por falar antes, modificando os enunciados.

Desse modo, observamos que há, no intradiscurso, traços interdiscursivos do sujeito professor autoridade, detentor do saber, como nas SDs 17 e 18, em que o ID enuncia que a educação *vai além das paredes da sala de aula*, revelando, nesse trecho, características do professor autoridade. Portanto, o discurso do licenciando está em conflito entre o considerado novo, almejado pelos docentes das instituições de ensino superior e o que se tem, pois, ao escrever *fico pensando como posso ajuda-la*, parece que a professora não está preparada e precisa se apropriar mais do saber, pois é ela quem deve *conduzir a aula*. Contudo, talvez esse não seja o foco, mas, sim, a importância de explanar que a figura do professor está desautorizada, reafirmando o lugar desse profissional de saber e poder, que quer inovar e também seguir assumindo o lugar do poder, ditando regras a serem seguidas.

O ID, por estar já no meio do processo educacional, ser licenciando que está se apropriando do saber, se julga também uma autoridade, quando postula *fico pensando como posso ajuda-la?* Nesse momento, o ID se põe em pé de igualdade ou até superioridade em relação ao professor da escola, ocupando uma posição-sujeito professor **melhor** que o professor da escola, já que se vê responsável com o dever-poder de auxiliar. Além disso, percebemos que o ID visualiza uma possibilidade de assumir o poder, já que se autoriza como capaz de fazer alterações no processo educacional, como também pelo fato de evidenciar certa falha do professor e apontar-se como melhor.

No contexto da SD 19, os alunos estavam agitados. Cabe ressaltar que há uma construção social, um imaginário de que os alunos da escola sejam agitados. O ID projeta, por meio da antecipação, que o professor deva ser a autoridade, no que tange ter domínio do saber. A imagem que se tem socialmente de que o professor seja o detentor do saber e o aluno quem se apropria. Segundo Orlandi (2005, p. 40), “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se

fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno”. Entretanto, como já foi abordado anteriormente, podemos ter o poder por meio do saber, sem a necessidade de sermos autoritários para controlar os alunos, pode-se chegar a isso por meio do saber, porque saber é poder.

Partindo desse viés do professor como sendo sujeito de saber-poder, que domina os conhecimentos singularizando-os de modo que “na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 211). Espaço que, muitas vezes, se exclui, restringe, censura certos conhecimentos, dado o poder doutrinador da disciplina.

As formações imaginárias são resultado de processos discursivos anteriores à própria enunciação, nos quais o sujeito cria imagens do emissor, antecipando-se e projetando sobre ele suas representações. Neste caso, a de que o professor deva ser um sujeito autoridade, para que, assim, possa ter controle sobre o educando.

De certo modo, na SD 19, o ID acredita que *a professora deveria ter mais autoridade e ser mais autônoma e segura*, fazendo uma crítica ao posicionamento desse profissional na sala de aula. Contudo, partindo da noção que aborda Eckert-Hoff (2008, p. 113) sobre a noção de escrita de si “como descentramento, fictícia, lugar onde o sujeito vacila sobre si, [...] em que o confessor, conscientemente, revela suas falhas a outrem, a uma autoridade reconhecida, como forma de isentar-se dessas falhas”, por isso, quando o ID critica o professor, vê-se que esse ato confessional é uma forma de evidenciar a falha do outro, como forma de ausentar-se, de não focar nas suas falhas, e sim nas do outro, como meio de dizer que o outro, assim como eu, também erra. Além do mais, o ID escreve ao seu coordenador de área, uma figura de autoridade, que pode ou não autorizar algumas medidas.

Observa-se, nesse recorte, que o ID se contra-identifica com a posição-sujeito professor assumida e, por meio da negação, evidencia o profissional que não quer ser, pois afirma que a professora não é a autoridade, quando, na verdade, deveria ser, já que o conhecimento do professor é a base para a formação das futuras gerações. Por isso, evidenciar a falha do outro ao coordenador é evidenciar, além do erro, certa responsabilidade pelos baixos índices da educação, ou seja, falta saber no ensino regular, os professores devem ser as autoridades por meio do saber, pois, além de melhorar os conhecimentos, melhorarão o domínio de turma.

Tomando como base que o licenciando tem este foco enunciativo, ao contar para o coordenador de área suas vivências, observamos certa polidez do ID ao enunciar o “erro” do outro como modo de eximir-se de falhas futuras. Por conseguinte, vê-se duas figuras de autoridade distintas e com concepções diferentes: a do docente da instituição de ensino superior e o da escola, o que será abordado no capítulo 3.

Partindo desse viés de professor como autoridade, via apropriação do saber, observaremos, a seguir, que o ID vê, na função professoral, certa responsabilidade desse profissional no que tange a assegurar o conhecimento das futuras gerações.

2.4 O PROFESSOR É O PRINCIPAL AGENTE FORMADOR

Uma das regularidades interpretadas no corpus desta pesquisa diz respeito aos sentidos que apontam para uma necessidade de o ID fazer-se útil, como um agente formador que faz a diferença no processo educacional, com o intuito de ser um docente diferente, que propõe mudanças na educação. Além disso, tem-se um imaginário social de que o professor seja “o salvador da pátria”, ou seja, o professor como agente de um dos poderes sociais, a escola, pode alterar/garantir o futuro. Associada a essa regularidade, também as SD mobilizam sentidos sobre o novo, visto como de maior valor e prestígio em relação ao tido como tradicional, como possibilidade de garantir o futuro das próximas gerações. O funcionamento dessas regularidades será analisado neste tópico, cujo propósito é problematizar a representação de professor como agente formador.

Nessa perspectiva, quando o ID fala de si, tenta evidenciar que é/será um sujeito-professor diferente e, assim, ressalta o distanciamento existente entre o fazer do professor da escola e as suas práticas, buscando mostrar que não se identifica como a metodologia de ensino que tem na escola em atuação, a exemplo da SD3³³, usada anteriormente, em que o ID aponta que quer fazer diferente do que vêm executando os professores que ministraram aulas para ele e seguem fazendo o mesmo até hoje. Desse modo, o discurso do ID se forma pela negação, nega-se o fazer do professor da escola, na busca de se colocar como o diferente, que

³³ SD3.: *Temos a oportunidade de relatar nossas reflexões sobre as experimentações no Ensino de Ciências, se tornou relevante, pois muitos educadores que estão no ciclo formativo do GEPECIEM, foram nossos professores de Biologia e Ciências, o que percebemos é que a partir da resignificação do conhecimento permite que o ensino que iremos repassar para nossos alunos se torne diferente do que eles possibilitaram para nós. (D. 4, p. 1)*

mudará o sistema educacional. Nessa busca por mostrar que os IDs do programa desenvolvem novos fazeres, surge a individualização do trabalho, que é essencial para se chegar ao reconhecimento.

Orlandi (2007) exemplifica a individualização por meio do capitalismo, tendo em vista que os sujeitos acabam se moldando às imposições das formações discursivas, já que necessitamos dessa individualidade para que possamos pensar em existência própria, pois “é preciso fazer o próprio lugar para ser reconhecido, tornar-se o vendedor da própria história. Para existir, para ser reconhecido, é preciso ser útil e produtivo” (ORLANDI, 2007, p. 16), precisamos pensar que somos únicos agentes de nossa história, livres, para tornamo-nos nós mesmos, ainda que produto do capitalismo, da igreja entre outros.

Sendo assim, tanto a história quanto a construção social impõem certas exigências que derivam das formações imaginárias, ou seja, da imagem que eu projeto sobre o professor, que acaba ressoando nos discursos dos bolsistas-ID:

SD21.: Estou muito feliz [...] pois adquiri autonomia, senso crítico, mais vontade de fazer algo a mais para melhorar a minha educação e a dos outros. (D. 10, p. 1)

SD22.: Fico feliz que mais pessoas se juntam a nós e que melhore a sua formação, como sinto que esta melhorando a minha. (D. 10, p. 2)

SD23.: Ter o prazer de ensinar os outros, transmitir conhecimento e garantir o futuro do mundo onde vivemos não tem preço, e o PIBID proporcionou isso. (D. 6, p. 21)

Percebemos que o ID se sente responsável pelo futuro dos alunos, pois a escola é tida, na construção social, como um dos principais meios pelos quais crianças e adolescentes adquirem o conhecimento. Além do mais, observamos certa preocupação por ser um dos principais profissionais que garantirá o conhecimento e, logo, o futuro desses cidadãos. Isso porque há construções imaginárias que determinam que o professor seja o principal agente formador, e o ID acredita nessa verdade de que ele pode e fará a diferença.

O ID também acredita que ele possa ser um dos agentes na busca de um ensino básico melhor, como consta no artigo 2º, da Portaria 96, que indica como uma “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a **melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira**” (CAPES, art. 2º, 2013, grifo nosso). Desse modo, o projeto não somente planeja, como consta na

proposta, mas também se percebe a efetivação de seus objetivos, tendo em vista que o ID vê/espera mudanças com o desenvolvimento de seu trabalho.

A partir do exposto, o ID escreve que o trabalho, que vem sendo desenvolvido via PIBID, proporcionará mudanças no ensino e concebe a si e ao programa como o novo da educação. Esse grau de verdade concedido ao novo fornece ao ID a confiança de que ele é/será a diferença no ensino, concebendo a si mesmo como um ideal e, por isso, percebemos certa necessidade, por parte do bolsista-ID, de exercer a profissão, pois ele tem certeza de que fará mudanças significativas, positivas, pois, estar no ambiente escolar é reconhecer-se como docente, e ele não tem mais dúvidas de que fez uma boa escolha, como podemos observar como o uso do adjetivo feliz: *estou muito feliz; fico feliz*. Escolha essa que influenciará cada aluno da escola, tendo em vista que o ID se sente parte do futuro do aluno, por meio da educação.

Ademais dessa vontade de fazer a diferença, de implementar o novo, o ID mostra, na SD23, *Ter o prazer de ensinar os outros, transmitir conhecimento*, o que podemos compreender que o ID vê o processo educacional do professor apenas como *transmissão*, deixando de levar em conta os conhecimentos dos alunos, em que o professor fala e o aluno apenas ouve. Além disso, parece que os conhecimentos estão logicamente estabilizados.

Tudo isso porque o sujeito imagina-se mestre de suas palavras, dominador de seu dizer, dizer esse que pode mudar/garantir o futuro dos alunos, e o faz de tal modo que nem percebe que seu discurso está impregnado de outros dizeres, mas o toma como seu, pois “o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX, 2014, p. 158). Dessa forma, compreendemos porque o sujeito pensa ser livre para fazer suas escolhas.

Apesar desse anseio de ser uno, diferente, dos outros sujeitos e da própria sociedade, isso não passa de uma ilusão, pois “não há discurso sem sujeito. Não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua” (ORLANDI, 2005, p. 47), logo, esses aspectos constitutivos do sujeito estão intimamente ligados e relacionados com a língua, com a história e com a produção de sentidos. Desse modo, o sujeito existe acreditando na completude de sua existência e no dizer por volição própria.

Para tanto, o que foge é a percepção de que os discursos dos sujeitos são construídos sócio-históricamente, de modo que “o discurso do professor, como decorrência, o próprio sujeito-professor são atravessados por múltiplos dizeres que, imbricados com as vozes

provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 27), isso porque, quando o ID se coloca como um dos principais transformadores da educação, ele não percebe que, para além de seu dizer, estão imbricados discursos outros que auxiliaram na constituição de seu fazer. Por isso, quando o ID fala de si como mudança, há também a voz do outro, professor da universidade.

3 MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

*De que são feitos os dias?
- De pequenos desejos,
vagarosas saudades,
silenciosas lembranças.*

*Entre mágoas sombrias,
momentâneos lampejos:
vagas felicidades,
inatuais esperanças.*

*De loucuras, de crimes,
de pecados, de glórias
- do medo que encadeia
todas essas mudanças.*

*Dentro deles vivemos,
dentro deles choramos,
em duros desenlaces
e em sinistras alianças...
Cecília Meireles*

No (não)querer, no (não)estar em, na vaga lembrança de dias vividos que se (re)memoram a cada amanhecer, a vida segue, com pensamentos altivos ou não, mas com a ilusão de que sabemos quem somos e o que dizemos. Esse engano de achar que sabemos exatamente o que proferimos e o porquê vem associado ao interdiscurso que irrompe na materialidade do discurso, fazendo com que o que fora dito antes tome a palavra.

Neste capítulo, compreenderemos como traços históricos, sociais, políticos e outras construções sociais estão sempre permeando o dizer, por meio dos atravessamentos do interdiscurso, que irrompem o intradiscurso deixando traços que não são percebidos, pois pairam na memória discursiva, ou até mesmo negados, o não querer estar/pertencer a certo período histórico, momento social. Ademais disso, pretendemos apresentar como a resistência permeia o espaço escolar, no qual futuros professores (ID) e docentes, já em atuação no espaço escolar, criam cenas de embates. Este capítulo está organizado em dois tópicos: 3.1 Memória – entre espaços: velho x novo e 3.2 Identificação e contra-identificação: resistência.

3.1 MEMÓRIA – ENTRE ESPAÇOS: VELHO X NOVO

Neste subcapítulo, pretendemos compreender como a memória discursiva atua na formulação dos discursos, observando como o interdiscurso influencia nossos dizeres. Já que

o ID almeja encontrar traços que o diferencie dos outros profissionais que atuam na escola, e que acaba nem percebendo os traços interdiscursivos que dizem sobre si e o outro.

Para iniciar esse capítulo, partimos do conceito de memória desenvolvido por Pêcheux (2015, p. 46), no qual ele define que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos)”. Desse modo, frente a um acontecimento, se restabelecem sentidos, tendo em vista um novo, que rompe, desloca, trazendo desconforto à memória discursiva, pois sentidos outros podem estar imbricados no dizer, muitas vezes não são perceptíveis, contudo há discursos outros que atravessam o intradiscurso, permitindo que os sentidos se dispersem.

A memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2005, p. 31). Por isso, se explica como os sentidos se materializam, sem ao menos haver consciência do que se está dizendo, pois há sentidos já ditos em lugares distintos que estão esquecidos na memória, e acabam, por algum motivo, atravessando e até modificando os dizeres.

Por assim dizer, a memória é “portanto, sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro” (CORACINI, 2007, p. 16). Afinal, só podemos lembrar se o que foi dito estiver esquecido. Nesse sentido, o tempo é como um círculo, nunca tem um fim, e reside sempre a partir da continuidade, sendo que, a cada volta pelo mesmo espaço físico, que nos parece o mesmo, sempre há o diferente. Pequenos ou grandes gestos que se entrelaçam no nosso dizer, fazendo com que o mesmo seja sempre diferente, como outros discursos transversos que, querendo nós ou não, atravessam a materialidade do discurso e acabam tomando a palavra.

Os efeitos da memória fazem com que surjam, inconscientemente, outros dizeres, já ditos/ouvidos/vivenciados em outros momentos, tomem a palavra, ou seja, o interdiscurso/a memória coloca/traz a existência no intradiscurso discursos que estavam esquecidos na memória, pois, os “sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito” (ORLANDI, 2005, p. 31) sobre o enunciador e logo sobre o que é proferido. A memória é um efeito do inconsciente, que “age” sobre o sujeito constituindo-o e modificando-o.

A memória “– inconsciente – diz respeito aos traços que se inscrevem no enunciador, constituindo-o, traços esses que constantemente modificam-se (-no), deslocam-se (-no), condensam-se, ressignificam-se (-no)” (STÜBE NETTO, 2008, p. 55-56) já que os discursos

não são transparentes, discursos (não) ditos atravessam a linearidade do dizer, tomando a existência e tornando contraditória a materialidade da língua. É, por meio da memória, que se (des)faz a concretude dos discursos, deslocando os dizeres “acomodados”, permitindo a produção de sentidos.

A partir disso, as produções de sentidos estão associadas a um já-dito presente nos dizeres, e isso nos remete às noções de interdiscurso e intradiscurso, permitindo, na formulação e antes dela, constituições de sentidos. O interdiscurso, segundo Orlandi (2015, p. 59), se constitui por “algo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Palavras já ditas e esquecidas, ao longo do tempo e das nossas experiências de linguagem que nos afetam em seu esquecimento. Como aponta a autora, é por meio do interdiscurso que surgem outros dizeres, que foram produzidos sócio-historicamente, produzindo memória e que, por algum motivo, toma a palavra como produção exclusiva, como se o discurso fosse de propriedade do sujeito que o enunciou.

Desse modo, o interdiscurso é o espaço das trocas entre discursos, sendo que esses discursos comuns e regulares acabam se agrupando por meio das relações de identificação, que agrupam/incorporam pré-construídos produzidos ou reorganiza-os, vindo a aparecer outros discursos aparentemente novos, como também o apagamento ou a denegação. Por assim dizer, os discursos nunca são autônomos, e sim remetem sempre a outros discursos já ditos. Por isso,

[...] o que chamamos de interdiscurso é definido justamente como o complexo de formações discursivas à dominante. Ele representa o domínio do “saber”, da memória da formação discursiva. É no interdiscurso que se constitui o dizer, sendo a noção de interdiscurso reservada não à constituição, mas à formação, ou seja, à produção efetiva, circunstanciada e relativa a um contexto específico de uma sequência discursiva concreta. (ORLANDI, 2008, p. 46-47).

A partir do que foi abordado por Orlandi, observamos que o interdiscurso é quem efetivamente elabora o discurso, tendo em vista que os saberes ficam na memória discursiva, e o interdiscurso formula/agrupa as informações esquecidas, trazendo-as à existência e, por isso, o indivíduo não percebe que esses discursos não são de sua propriedade e nem ele é a origem de tais enunciados. Em suma, “o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído” (PÊCHEUX, 2014, p. 154), de modo a estar sempre em dominação, pois há algo/alguém que fala antes, fazendo com que esses outros dizeres atravessem a materialidade do discurso.

O interdiscurso encontra-se em um eixo vertical, e nele atua a exterioridade, pois tudo o que já fora dito em algum tempo e lugar, e que estão esquecidos, atravessam o intradiscurso, compreendido como a materialidade discursiva, vindo por meio da enunciação tomar a existência.

Segundo Agustini (1999, p. 49), “o intradiscurso, a nosso ver, são recortes do próprio interdiscurso que o sujeito, imbuído histórica e ideologicamente por certos lugares discursivos, empreende no acontecimento enunciativo”. Isso faz com que o sujeito pense ser dono de seu dizer, pois está tão permeado de discursos outros que os toma para si, formulando o seu próprio dizer. Com o efeito do inconsciente, o sujeito monta, como se faz com um quebra-cabeça, o seu dizer e tem a ilusão de ser dono de tudo o que diz, afinal, o intradiscurso é o quebra-cabeça depois de várias peças do interdiscurso se alocarem no discurso.

Nesse eixo, percebemos que as palavras não são apenas palavras soltas e vazias, elas estão inter-relacionadas com sua exterioridade, significando sentidos múltiplos, havendo, assim, “o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazem-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeitos da relação com a langue)” (ORLANDI, 1997, p. 17). É como se as palavras falassem antes mesmo de serem proferidas, trazendo na sua enunciação traços históricos que estavam acomodados na memória.

Percebemos que há uma constante (re)tomada inconsciente do sujeito a ele mesmo, por meio de fluxos de consciência, pois os discursos são opacos e sempre constitutíveis da memória que “se caracteriza por ser constituída de representações inconscientes e por múltiplas **associações** de traços” (STÜBE NETTO, 2008, p. 59). Traços esses que são/estão em construto, tendo em vista a heterogeneidade dos discursos que estão esquecidos na memória, podendo sempre mover-se para sentidos outros.

Na linearidade do discurso, temos o intradiscurso, que está no eixo horizontal, ou, como menciona Orlandi (2005), no eixo da enunciação, formulação, representa o que está sendo dito neste exato momento, que tem relação direta com

o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito) (PÉCHEUX, 2014, p. 153).

Desse modo, tem-se a impressão de que o discurso é de propriedade daquele sujeito que o enunciou, afinal, não se percebe a fragmentação de discursos outros que foram

auxiliando na construção desse enunciado e não de outro, a escolha dessas e não daquelas palavras.

Com o efeito da memória discursiva, o sujeito não percebe a confluência de outros dizeres. Assim, o interdiscurso atravessa o intradiscurso, determinando a formulação, aquilo que é dito agora e em determinadas condições de produção. Nesse sentido, há traços de outros discursos no dizer do enunciador, que não tem como controlá-los, pois não tem consciência de que se apropriou do discurso do outro. Nesse sentido, a formação discursiva “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela dissimula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro “já-dito” do intra-discurso” (PÊCHEUX, 2014, p. 154). Dessa forma, inter e intra discurso estão imbricados, de modo que não se percebe os discursos outros tomando os dizeres.

Orlandi afirma que (2005, p. 83) “o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva”, desse modo, os discursos esquecidos, por sua vez, também influenciam os enunciados, pois é como se os discursos se atualizassem, havendo sempre traços do já dito, já esquecido.

Na sequência discursiva abaixo, podemos observar os efeitos da memória discursiva nos dizeres do bolsista-ID, tendo em vista o pré-construído:

SD24.: percebi que a professora continua utilizando muito o livro didático, se baseando muito nele, apesar de já saber que o livro não é um “anjo ou santo” nas aulas. (D. 3, p. 5)

SD25.: [...] na aula de Prática de Ensino I que nós questionava se era o professor que adotava o livro, ou o livro adota o professor. Essa professora é literalmente adotada pelo livro, pois não consegue viver sem ele. E nós deixou utilizar mas com uma condição, que lhe devolve-se logo. (D. 1, p. 15)

SD26.: muitos dos professores de Ciências pela falta de tempo ou pelo fato de terem se acomodado com os livros didáticos não realizam mais a pratica dentro da sala de aula (D. 6, p. 24)

Na SD24, observamos que o ID não concorda com o uso integral do LD em sala e, por isso, parece estar incomodado com a atitude dos profissionais que atuam na escola, e fazem

uso excessivo do LD, como se percebe no trecho *continua utilizando muito o livro didático*. Com o uso dos verbos no presente do indicativo, *continua e percebi*, se enfatiza que os métodos de ensino usados hoje estão diferentes, e o ID acredita que a professora não precisaria mais usar o livro didático com tanta veemência, devendo adotar outros métodos mais atuais. Esse sentimento de reprovação pode ser comprovado em vários momentos, como no recorte já mencionado, *esse é o tipo de profissional que não quero ser* (D. 3, p. 08). Por meio desse apontamento, podemos inferir que o ID almeja trabalhar de forma diferente e, por isso, rejeita o modo de ensino em atuação.

Para que possamos compreender o porquê da utilização do livro didático em sala de aula, voltamo-nos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi criado em 1929, e surgiu graças ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de legitimar o livro como material de ensino. Contudo, hoje, segundo o Ministério da Educação, o “principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL)³⁴.

Como se vê a partir da palavra *legitimar*, o livro didático não era reconhecido e fundamentado como um material de uso contínuo dos professores. Entretanto, com o surgimento do PNLD, ele foi regularizado. Somente em 1976, ou seja, 47 anos após o seu surgimento, o governo passou a assumir os gastos com o livro didático, promovendo, desse modo, a expansão e a garantia de um sistema comum. Apesar da positividade da proposta de distribuição de obras didáticas aos estudantes, esse material tinha um elevado custo e, por isso, o LD não era entregue a todas as séries, restringindo-se até o 4º ano do ensino fundamental. Somente em 1993, esse material tornou-se acessível a todos, sendo garantida a distribuição regular das obras pelo governo.

Como afirma o Ministério da Educação, o livro didático hoje é um instrumento essencial que vem servindo como um auxílio ao professor, tendo em vista que ele facilita seu trabalho, além de contribuir com o cumprimento da base comum curricular de cada série. Além disso, o PNLD fiscaliza a produção desse produto, por meio de avaliação pedagógica, que é realizada em parceria com universidades públicas, almejando melhorar o ensino.

Ademais da avaliação, tem-se uma ilusão de autoria, pois tanto a editora quanto o professor visualizam no LD a melhor maneira de apresentar os conteúdos. Essa confiabilidade se dá pelo fato de que o professor, por ser portador de um diploma, está autorizado a fazer a escolha de seu método de ensino, e pelo “caráter de autoridade do livro didático encontra sua

³⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 2 maio 2017.

legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada [...]” (CORACINI, 1999, p. 27). Isso porque, o livro didático é tomado socialmente como uma verdade plena, que apresenta em si confiabilidade, de modo que pode ser reproduzido pelo professor, sendo que esse, a partir de suas verdades adotadas socialmente, considera aquele instrumento como o ideal.

É fato que o livro didático tem o intuito de nortear o trabalho do professor e, como se vê, a partir da pesquisa desenvolvida pelo portal “Use dados. Mude a Educação” (QEdU)³⁵, 98% dos professores das escolas públicas no Brasil usam o livro didático. É evidente que esse suporte didático é o principal aliado dos educadores no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ele deveria ser um suporte, ao qual o profissional baseia seu trabalho e não se restringir unicamente a essa fonte de pesquisa/dados/atividades, como menciona o ID na SD 25, *essa professora é literalmente adotada pelo livro*, vê-se a dependência e a centralização do trabalho pautado no livro didático, em que professor “cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas” (CORACINI, 1999, p. 37).

Nesse viés, Orlandi (2009, p. 22) afirma que os materiais didáticos, a exemplo do livro, apresentam “caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto”, isso implica em dizer que, ao passo que o LD passa a ser o objeto, o ensino se dá em si mesmo, ou seja, cabe ao professor apenas saber o saber do material didático, suas atividades, seus conceitos... tudo automatizado, não há reflexão, nem relação constitutiva que pode modificar e/ou transformar o que está explícito no LD.

Ademais dos problemas associados ao LD, Coracini afirma que se têm algumas vantagens em adotá-lo, e por isso

muitos professores preferem adotar um por diversas razões: os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecimento) para definir o que deve ensinar e não perder tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas. (CORACINI, 1999, p. 35).

O LD apresenta um caráter positivo, além do que ele é uma peça fundamental na construção da matriz curricular das disciplinas, pois parte-se dele para pensar a

³⁵ Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>>. Acesso em: 2 maio 2017.

disciplina/conteúdos. O que é questionado pelo ID não é o uso, mas sim o excesso, tanto que na SD25 ele postula que a professora *não consegue viver sem ele (LD)*. E esse fato é o que causa estranhamento no ID, pois o professor não se vê, não se reconhece na ausência do LD, sendo esse um instrumento essencial e insubstituível, como vemos neste recorte da SD25 e *nós deixou utilizar mas com uma condição, que lhe devolve-se logo.*

A partir do exposto acima, observamos que o ID critica o professor da escola que é adotado pelo livro didático. Contudo, quando o ID pede emprestado o LD para o professor, observamos que esse também foi capturado, verificando que, apesar de o *livro não ser um “anjo ou santo”*, ele pode ser uma ótima ferramenta norteadora.

Observamos, na SD24, o efeito da memória discursiva, pois isso indica que, provavelmente, o ID teve aulas que se baseavam somente no livro didático, o que gerou certa resistência para com esse material. Isso se comprova a partir da SD3 já abordada, que diz

SD3.: Temos a oportunidade de relatar nossas reflexões sobre as experimentações no Ensino de Ciências, se tornou relevante, pois muitos educadores que estão no ciclo formativo do GEPECIEM, foram nossos professores de Biologia e Ciências, o que percebemos é que a partir da ressignificação do conhecimento permite que o ensino que iremos repassar para nossos alunos se torne diferente do que eles possibilitaram para nós. (D. 4, p. 1)

Por meio desse recorte, observamos que o ID busca novas formas de fazer educação, e admite que a mudança é necessária e possível. Mas, além disso, o ID quer mostrar que o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos integrantes do programa é melhor do que o existente e perpetuado há anos na escola, pois espera que *o ensino que iremos repassar para nossos alunos se torne diferente do que eles possibilitaram para nós*, como se esse novo ensino fosse uma obrigação do ID, já que está em formação docente. Essa interpretação é possível a partir da análise dos verbos e pronomes, sendo que os verbos *temos* e *percebemos* apontam para um presente, com prospecção futura, com *iremos*, esses fazem referência aos IDs, *nós*, ou seja, o ensino que se propõe com os bolsistas é melhor e atualizado, enquanto o dos professores, que são representados pelo verbo *foram* e com pronominalização *eles*, faz parte do passado e é um conhecimento que precisa ser ressignificado.

Desse modo, quando o ID faz relações do processo educacional que tinha com o que se tem, a partir dele e dos IDs, isso são fatores relativos à memória que, como afirma Coracini

(2007), nos remete a fatos do passado que se fazem presentes na atualidade, por meio dos atravessamentos discursivos que rompem a materialidade do discurso, trazendo à tona acontecimentos históricos que estavam esquecidos.

Vale lembrar que o ID está inserido em um meio social considerado de prestígio, a universidade, que tem como mérito a inovação, a exploração de novos conceitos, o dinamismo e outras propostas educacionais consideradas novas. Por assim dizer, essa instituição de ensino preza pela busca de métodos diferenciados, que propiciem a educação de forma mais lúdica, pois fazer a educação não é como uma receita de bolo, que devemos seguir à risca. Partindo desse viés, há traços interdiscursivos no enunciado do bolsista, pois os “novos” métodos propõem fazer menos uso do livro didático e ser mais autônomo, libertando-se das amarras que o livro acaba impondo.

Como afirma Coracini, na citação abaixo, apesar do fato de o ID questionar a forma de ensino do professor da escola, que é pautado no livro didático, e propor, solicitar mudanças, apontando que ele (acadêmico) será o novo, trará novas propostas, observamos o efeito do esquecimento, tendo em vista a

[...] possibilidade de originalidade, do novo, do transformador, quando, na verdade, o novo, o transformador encontra-se na inserção de uns e de outros no momento histórico-social que nos determina a todos e nos faz ver proceder com olhos e atitudes semelhantes: jamais totalmente iguais, mas jamais totalmente diferente [...] (CORACINI, 1999, p. 22).

A partir do exposto, o ID não tem como apagar os traços sócio-históricos que o constituem, sendo que as consideradas *suas práticas* não podem ser totalmente novas, pois sempre haverá marcas do outro, o que torna as atividades semelhantes. Isso pode ser percebido a partir da usualidade do verbo repassar da SD3, pois o prefixo (re) apresenta certo tradicionalismo, fazer o mesmo, passar novamente o que já fora feito antes, indicando assim certa repetitividade. Desse modo, o ID está em um duplo processo de formação, o da universidade que é apontado como o *diferente*, e o da escola como o tradicional, e ao passo que o ID se posiciona usando a primeira pessoa do plural, para indicar os bolsistas, que estão trabalhando para propiciar um ensino diferente, no intradiscurso aparecem marcas do ensino da escola, pois não há como apagar o já vivido.

A partir desse prefixo (re) percebemos a inscrição do ID no ensino tradicional, ademais de negar esse fazer docente, há a contradição, o discurso do outro no discurso do um. Esse mesmo fator ocorre com LD, Coracini afirma que, muitas vezes, os LDs são questionados, taxados como ruins, que não apresentam interpretações interessantes, contudo

às atividades propostas, ninguém conseguiu apresentar algo que rompesse radicalmente com as atividades possíveis de serem encontradas em livros comercializados, o que parece sugerir a internalização do mesmo [...] para que seja vendido o livro deve ir (e vai) ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão [...] (CORACINI, 1999, p. 37)

A partir do que foi escrito por Coracini, observamos que o sujeito não tem como controlar o interdiscurso que, apesar do desejo por um novo fazer docente, não tem como apagar/controlar os discursos, afinal, somos constituídos sócio-históricamente e não há fronteiras fixas entre o novo e o velho. Assim, justifica-se o exposto por Coracini de que não há uma radicalidade nos fazeres docente, e sim apenas reprodução do que já fora feito. Além disso, o LD tende a ir de encontro com o que se está fazendo, pois segue o imaginário social do que e como é o fazer docente.

Observamos que o bolsista tem em um imaginário de professor ideal, que foi construído socialmente, a partir dos cursos de formação, por assim dizer o seu ideal tende a ser o mesmo/semelhante ao construído pela comunidade acadêmica na qual está inserido assim como afirma Orlandi (2009, p. 22), “a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino)”. Desse modo, ser professor é estar a frente do saber, dominar o ensino, ter propriedades científicas que garantam o fazer docente, mas não só isso, é pertencer a uma classe determinada de professores, no caso a dos docentes da universidade. Por isso, podemos perceber a necessidade de criticar o trabalho do outro (professor da escola) e explanar como seria um sujeito ideal, afinal, somos constituídos a partir do outro, como se o que eu gostasse partisse do gosto do outro.

Esses atravessamentos discursivos nos remetem às formas dos esquecimentos um e dois. O primeiro é chamado de ideológico, “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina [...] remetia, por analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior” (PÊCHEUX, 2014, p. 162). Dessa forma, afetado pela ideologia, temos a impressão de que somos donos de nossos dizeres, já que os processos de formações discursivas ocorrem inconscientemente, e o sujeito não se dá conta desta tomada de posição.

Já o esquecimento dois é da ordem da enunciação, “pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 2014, p. 161), pois, quando enunciamos, fazemos de um modo e não de outro, tendo em vista a inserção do sujeito em determinada formação discursiva. Sempre proferimos

enunciados com palavras determinadas não com outras (sinônimas), pois essas significam em nosso dizer, de modo que “só” poderia ser esta.

Como afirma Coracini (1997, p. 98), o “esquecimento número 2, do nível enunciativo, esquecimento que produz no sujeito a impressão da realidade do pensamento (ilusão referencial): impressão de que aquilo que ele diz só pode ser aquilo”. Por assim dizer, acreditamos na produção de nossos enunciados, como se houvesse uma linearidade, e que as palavras que proferimos tinham de ser essas e não outras.

Partindo dessas duas noções de esquecimento, observamos que o ID não tem como perceber que seus enunciados não têm origem em si mesmo e, por isso, tem a ilusão que é a fonte de seu dizer, que seus métodos são mais consistentes, pois afirma que o livro não é “*anjo ou santo nas aulas*”. Partindo do pressuposto de que suas práticas pedagógicas e seus métodos são a origem, o ID se esquece de que isso é resultado de outros estudos. Além disso, o ID tem a ilusão de que esta é a melhor maneira, que só pode ser feito ensino desmembrado dos livros didáticos.

Observa-se que há uma relação de confronto entre os professores que atuam no ensino regular e os licenciandos. Os acadêmicos almejam uma reconstituição do ensino, com aulas mais lúdicas, dinâmicas de troca de conhecimentos e outros, pois estão sempre correlacionando teoria e prática, procurando meios de aplicação, que os conteúdos se tornem acessíveis e compreensíveis aos alunos, como podemos observar nesse recorte do diário, em que o ID explica uma experiência de química “[...] *demostra a teoria e a pratica no mesmo momento. Isso é aprender a ser professor*” (D. 10, p. 28), por isso, podemos afirmar que o licenciando não consegue ver teoria e prática desmembradas.

Já o professor que atua há algum tempo em sala alega que a falta de materiais, o empenho dos alunos e outros fatores, que tornam suas aulas mais difíceis, o que podemos perceber, também neste recorte, *muitos dos professores de Ciências pela falta de tempo ou pelo fato de terem se acomodado com os livros didáticos* (D. 6, p. 24), assim o ID aponta a falta de tempo e o comodismo como principais justificativas para a falta de dinamismo dos profissionais que atuam na escola. Essa dualidade entre o discurso novo, o do ID, e o velho, do professor da rede, se apresenta como uma forma de resistência, afinal, não há um certo ou errado, nem velho e novo, sempre haverá traços do discurso do outro no nosso dizer.

Em nenhum dos casos trata-se da oposição entre sentido verdadeiro e sentido falso, mas do sentido imposto e do sentido recusado, sejam quais forem. É pela relação de forças (marcados os sentidos pela posição dos que os produzem) que se instala o

confronto e não pela sinceridade, ou falsidade dos que os produzem. (ORLANDI, 1997, p. 112)

Podemos afirmar que o discurso da SD24 está inserido em um discurso de formação mais recente, em um imaginário de que esse seja o discurso, as atitudes de mudança e, por isso, há certa necessidade de manter-se inserida, e, para isso o fato de *a professora continua utilizando muito o livro didático, se baseando muito nele SD:.24* deve ser refutado, para manter-se no discurso tomado como verdadeiro, o das instituições de ensino superior.

Percebemos uma necessidade por parte do bolsista-ID, em afirmar que o outro é oposto a si. Então, por meio da negação, o ID se afirma em um posicionamento, o modo de ensino dos professores da universidade, para tanto ele segue em um movimento pendular, entre o reconhecimento e a negação, pois ora se identifica com o professor da rede pública, pois pensa em sua atuação docente, em como seria melhor se realizassem atividades diferentes para os alunos e, em outros momentos, como no caso do livro didático, o bolsista nega esse fazer e, ao negar, busca um ponto de equilíbrio, afinal, nos afirmamos em grupos, necessitamos do outro para nos sentirmos completos, e, assim, ele recorre aos ensinamentos e pretensões dos professores da universidade.

Outro motivo para refutar o fazer do professor da escola talvez seja a necessidade de negar o que vem sendo feito, afinal, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE) ainda estão abaixo da média dos países desenvolvidos, assim, isentando-se da culpa, o bolsista se sente mais aliviado, já que confessa que não tem culpa de a educação estar desse jeito. Além de que, em muitas sequências discursivas apresentadas no capítulo anterior, ele enaltece o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos IDs e, de alguma maneira, traz para si a responsabilidade de melhora, por acreditar que o PIBID melhora a qualidade do ensino regular.

Essa busca pelo diferente faz com que os IDs ora se identifiquem com o fazer docente, do professor da escola, já que também assumem essa função, ora se contraidentifiquem, rejeitando algumas metodologias. No próximo subitem, veremos como professores e IDs resistem uns para com os outros.

3.2 IDENTIFICAÇÃO E CONTRA-IDENTIFICAÇÃO: RESISTÊNCIA

Este subcapítulo tem como objetivo observar a resistência existente entre IDs e professores da escola, tendo em vista que o bolsista-ID, quando usa a primeira pessoa, tende a falar de si, mas também permite-se a falar do outro, em uma busca incessante de constituir-se. Para que possamos compreender como há a produção da resistência, precisamos retomar, do capítulo anterior, os conceitos de sujeito, forma-sujeito, posição-sujeito e formação discursiva.

Segundo Pêcheux (2014), o sujeito só é sujeito por possuir um caráter ideológico, logo, ele é assujeitado às formações discursivas, de modo que “uma FD comporta uma forma-sujeito historicamente determinada que, de certa forma, regula o dizer das diferentes posições-sujeitos que nela convivem” (CAZARIN, 2004, p. 20). Por ser ideológico, o sujeito não percebe que a produção de seu discurso está veiculada às diferentes posições-sujeito. Apesar de possuir um aspecto independente, o sujeito produz seus discursos pautados nos fatores sócio-históricos que determinam o que pode e deve ser dito dentro das formações discursivas. E pelo fato de o assujeitamento não ser consciente, permite-se ao sujeito pensar em sua volição própria.

Nesse sentido, a formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Por estar no interior de classes e derivar condições de produção específicas, elas apresentam um domínio de saber específico, mas, apesar disso, não se apresentam como um espaço fechado, já que o atravessamento interdiscursivo que irrompe o dizer tem relação com o seu contexto social.

Em suma, as ideologias tendem a impor formas e limites, sempre pautadas no período no qual estão inseridas, como afirma Pêcheux (2014, p. 173):

O sistema das ideologias teóricas próprio a uma época histórica dada, com as formações discursivas que lhes são correspondentes, é, em última instância, determinado pelo todo complexo com dominante das formações ideológicas em presença (isto é, o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado).

Assim, tomam-se como base os fatores sócio-históricos, as condições de produção para a reprodução/transformação das produções, o que implica dizer que há deslizamentos/deslocamentos ao longo da construção dos dizeres, por isso que, muitas vezes, não se pode apontar o ponto de partida, a origem e o fim das produções. As alterações de sentido ocorrem dentro das formações discursivas com progressividade e permanecem

inscritas na forma-sujeito, de modo que o sujeito percebe seu sentido como evidente, segundo Pêcheux (2014).

A produção de sentido está relacionada aos atravessamentos do interdiscurso no intradiscurso. Contudo, esses sentidos estão correlacionados com o a exterioridade, “ao qual o exterior está subordinado, produzindo pela determinação do real (“exterior”), e especificamente pela determinação do interdiscurso como real” (PÊCHEUX, 2014, p. 176). Assim, os sentidos são superpostos, desempenham um papel específico determinado pelo funcionamento do pré-construído.

Segundo Pêcheux (2014, p. 197), as “formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeito-transverso” ou “de articulação”) [...] de modo que elas são o lugar de um trabalho de reconfiguração”, pois as FDs tendem a se moldar/constituir-se ao longo da história, já que os sentidos são atravessados pelos fatores externos, podendo, assim, serem modificadas ao longo do processo sócio-histórico.

A repetição dos sentidos se dá pelo efeito da forma-sujeito que, por meio da identificação, transfere sua experiência e, por isso, é evidente a continuidade do sentido, pois com “efeito da forma-sujeito: de um lado, portanto, e em condições a cada vez específicas, a repetição idealista da forma-sujeito caracterizada pela concomitância do sujeito consigo mesmo (eu/ ver/ aqui/ agora)” (PÊCHEUX, 2014, p. 178).

A partir da posição-sujeito adotada, filia-se à determinada formação discursiva, que não é estanque. Por causa disso, a “*forma-sujeito é ilusória*, uma vez que se leva em conta as diferentes posições-sujeito que com ela se relacionam” (CAZARIN, 2004, p. 22). Por assim dizer, a forma-sujeito da formação discursiva regula o dizer das distintas posições-sujeito que, por sua vez, vem a se identificar, já que a historicidade que interfere nas posições-sujeito adotadas neste lugar social. Como diz Orlandi (2008, p. 18), a linguagem só faz sentido porque está inscrita na história, pois “não há história sem discurso. É aliás pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido”.

Partindo do exposto de que não há história sem discurso e não há história senão por meio do sujeito que, por sua vez, realiza as práticas discursivas, logo são as formações discursivas que determinam os dizeres, pois, (PÊCHEUX, 2014, p. 197) “o discurso na forma-sujeito: uma vez que não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito), uma vez que os “indivíduos-agentes [...] agem sempre na forma de sujeitos enquanto

sujeitos”. Isso porque o sujeito é agente e responsável por seus atos em cada prática que se inscreve, seja pela identificação ou contra-identificação.

Existem processos de identificação com as formações discursivas que não são fechados, mas “constroem-se justamente nos deslocamentos possíveis, na relação conjuntural das formações, efeito da relação contraditória com o interdiscurso, que delimita o já-dito e torna possível o a-dizer” (CAZARIN, 2004, p. 22). O que há é um controle do dizer, tendo em vista que as proposições não apresentam nelas um sentido fixo, e sim são determinados a partir da FD que se encontra. O sujeito está constantemente entre a identificação e a resistência, sendo que a última se caracteriza justamente por aqueles momentos em que o sujeito assume uma posição que se contra-identifica à FD ou ao fato de não concordar com a forma-sujeito universal.

Vale ressaltar que o processo de identificação é inerente à forma-sujeito, tendo em vista que a ideologia dominante influencia as formulações sociais, e, a identificação ocorre pela aceitação/dominação por parte do sujeito com relação às práticas desenvolvidas pela formação discursiva dominante. Por assim dizer, há sempre um já aí, um sempre já dado/exposto que domina, impõe as regras, mas há também os efeitos de discursos transversos que irrompem a materialidade discursiva, podendo, haver a produção de outros sentidos.

Os sentidos dos discursos estão sempre em constante (re)construção, pois “não há fronteira ou solução de continuidade “no interior” de uma formação discursiva, de modo que o acesso ao “não dito” como “dito de outro modo” (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto” (PÊCHEUX, 2014, p. 162). As tematizações fazem com que cada recorte interpretativo focalize em determinados aspectos que influenciam diretamente na interpretação gerada e, a partir do momento em que se encontra o mesmo enunciado, pode ter/haver outra significação.

Pêcheux divide em duas modalidades a relação da forma-sujeito como o sujeito universal. A primeira, intitulada como o “bom sujeito”, mostra “[...] o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso se identifica [...])” (PÊCHEUX, 2014, p. 199) de modo que a determinação/assujeitamento do Sujeito é “aceita” inconscientemente, não havendo uma “revolta” por parte dos sujeitos desta FD.

Por outro lado, tem-se o discurso do “mau sujeito”, “no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’[...]” (PÊCHEUX,

2014, p. 199). Aqui, tem-se um distanciamento, uma revolta para com o sujeito universal por meio de uma tomada de posição, dado que o sujeito universal é quem determina/impõe certos dizeres, se contra-identificando com a formação discursiva em que está inserido ou imposto, sendo que o intradiscurso é o responsável por essa determinação.

Por intermédio do interdiscurso, o sujeito está sempre se identificando ou contra-identificando, sendo o bom ou mau sujeito, como aponta Pêcheux (2004, p. 200)

No interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com sua formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite.

Além disso, temos a desidentificação do sujeito com uma forma-sujeito e uma formação discursiva, uma vez que essas já não o representam, fazendo com que o sujeito se identifique com outra FD e a respectiva forma-sujeito. Por isso que Pêcheux afirma que a “desidentificação se realiza paradoxalmente por um *processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’*” (2014, p. 202).

A partir dessa breve retomada de conceitos, observemos a sequência discursiva abaixo:

SD27.: [...] nesse dia fiquei muito chateada, pediram para nos bolsistas ficarmos somente no laboratório, que não fossemos mais na sala dos professores, principalmente na hora do intervalo. Penso que essa atitude partiu de alguns professores que enxergam as mudanças que o PIBID está fazendo na escola. Confesso que fiquei magoada, mas não vou deixar que isso interfira no trabalho que estamos desenvolvendo na escola. Percebo que nosso trabalho é muito significativo e muitos professores que estão ali, acomodados, sentem-se incomodados com as mudanças, estamos modificando o ambiente atual, tirando-os da posição de conforto, fazendo-os pensar que devem repensar seus atos e suas aulas. (D. 9, p. 62)

As marcas linguísticas *pediram* e *partiu*, verbos no pretérito perfeito do indicativo, apontam para uma ação acabada no passado, ou seja, não é passível de ocorrer novamente. Podemos observar que alguns professores da escola não aceitam a presença do ID e, por isso, não querem dividir os espaços com ele. Além disso, o ID usa os verbos *estamos*, no presente

do indicativo, e *modificando*, no gerúndio, para apontar que, neste momento, com os fazeres docentes dos bolsistas do PIBID, propõe mudanças *muito significativas*. Nessa ânsia por mudança, o ID encena, cria um lugar, um fazer docente desejável, pretendido como meio de dizer que a sua trama, seu fazer docente é o ideal.

Nessa sequência notamos, nas marcas linguísticas, a necessidade de diferenciar o eu e o outro. O eu é o licenciando que está sempre buscando aprender, inovar, que realiza, na escola, um trabalho *significativo*, que está propondo *mudanças* no ambiente em que atua. Já o outro, são os professores da escola, que estão *acomodados*, em uma posição de *conforto*, ou seja, com aulas muito pacíficas e regulares/iguais, em quem se atribuem características negativas. Dessa forma, o ID assume uma posição-sujeito professor diferente da adotada pelos docentes da escola, pois ele se mostra contrário/repudiando/distanciando-se do sujeito universal que, por sua vez, não lhe corresponde. Tendo em vista que a resistência aparece quando certa ideologia entra em choque com experiências que estão socialmente consolidadas.

Essa necessidade de descrever a si próprio e o outro mostra a instabilidade do ensino, pois o bolsista se sente pressionado, necessitando reprovar/negar a história, para não pertencer a esse grupo, já que os dados do IDEB indicam que a educação brasileira ainda precisa alcançar níveis mais elevados. O que escapa ao ID é perceber que a constituição do eu implica com o lugar do outro, pois nos relacionamos com o outro a partir do momento em que nós nos reconhecemos nele, e, apesar da tentativa de querer se diferenciar do professor da escola, sempre haverá traços que os circundam.

Talvez uma das justificativas para o ID rejeitar o fazer do professor da escola seja pela necessidade de querer pertencer ao grupo dos professores da universidade, sendo essa a forma-sujeito “ideal”, pois faz uso de do pronome pessoal do caso reto *nós*, no plural, que indica os bolsistas-ID, *nosso trabalho é muito significativo*, logo quem propicia mudanças, além do que o grupo de professores das IES é considerado socialmente como o detentor de do saber científico, que apresenta novas propostas, que faz a diferença, e o bolsista pode se apresentar como a mudança do ensino. Por outro lado, os bolsistas foram convidados a não frequentar o ambiente da sala dos professores, principalmente na hora do intervalo, que é o momento de socialização. Assim, com a certa exclusão, o bolsista se sente ameaçado e busca na rejeição um amparo, como forma de dizer que é diferente, que, apesar de professor e bolsista possuírem o ensino como base, não pertencem a mesma posição-sujeito, professor da escola e ID se contra-identificam.

Essa necessidade de sentir-se seguro, de pertencer a um determinado grupo, que apresente semelhanças, que uma seres diferentes está relacionado às questões de identidade. O ID almeja encontrar características que o aproximem do fazer docente desenvolvido pelo professor da universidade, e, em contrapartida, apresenta, de maneira negativa, a metodologia do professor da rede pública, ou seja, o ID está se contra-identificando com a posição-sujeito adotada e, gerando a resistência entre esses sujeitos.

Por meio dos conceitos de identificação e contra-identificação, percebemos que os IDs poderão ser professores da rede pública, ou seja, assumirão aquela posição-sujeito que vem sendo criticada e, por alguns laços ID e professores da rede serem semelhantes, de modo a identificar-se, contudo o que se vê é a contra-identificação, a rejeição do fazer do docente da escola. Para tanto, como foi apontado na SD27, tanto bolsista quanto professores se repelem, apesar de terem como finalidade comum a educação, e é assim que surge a resistência, pois o sujeito é sempre já sujeito pela ideologia, como vimos no capítulo anterior e, por ocupar uma posição no discurso, determinado pela ideologia, o sujeito está condicionado a certas posições, de modo a resistir a outras.

No momento em que o ID rejeita o fazer docente do professor da escola, ele está passando pelo “[...] efeito de desconhecimento-reconhecimento ligado à identificação do sujeito com o Sujeito, com outro sujeito e consigo mesmo” (PÊCHEUX, 2014, p. 190). Por meio do processo identificatório, o sujeito reconhece-se no outro ou o repudia, tendo em vista as condições de produção que influenciaram o processo ideológico. Ademais disso, o bolsista-ID está *chateado*, pois pediram para *que não fossemos mais na sala dos professores, principalmente na hora do intervalo*. Isso indica que a resistência está dos dois lados, seja do bolsista-ID, por não concordar com o fazer docente do professor da escola, ou desse profissional que se contra-identifica, que impede que ambos convivam, indicando que o sujeito-bolsista-ID não se identifica com a forma sujeito da ideologia dominante.

Dessa maneira, o ID procura aspectos que o tornem diferente do professor da rede, pois há formações imaginárias que apontam para certas exigências do que é ser um “bom professor”. O ID usa de características negativas (*acomodados, conforto*) para sustentar o seu fazer docente como sendo o melhor, na esperança de ser um “bom profissional”. Isso ocorre porque “a característica da inscrição da prática política na “forma-sujeito” se encontra na indefinida identificação do “outro” e do cálculo que lhe é co-extensivo” (PÊCHEUX, 2014, p. 190). O ID se põe em relação ao professor da escola, como exemplifica o seguinte trecho: *se*

eu fosse você não ficaria acomodado, com as mudanças, e modificaria também o ambiente atual.

É muito tênue este momento de inserção, pois, como escreve a professora Marli André, Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na revista Nova Escola³⁶, quando indagada a respeito da imagem que a equipe escolar faz do jovem, ela responde que

geralmente não é visto pelos colegas que têm mais tempo de carreira como o aprendiz que de fato é, alguém que precisa de apoio e estímulo. A maioria o julga um profissional idealista. Os pais da criançada também não se sentem seguros diante de um educador muito jovem. Ele, por sua vez, encara os colegas como pessoas acomodadas, que não são inovadoras.

Assim, o licenciando passa, primeiramente, despercebido. É ausente no processo educacional e não só isso, ele é tido como idealista, o que, segundo o dicionário online³⁷ de português, significa aquele que procura um ideal, que é considerado, muitas vezes, uma fantasia, um devaneio. Partindo dessa definição do dicionário, o ID espera muitas objeções que são consideradas sonhos de iniciantes. A professora ainda afirma que os licenciandos fazem uma leitura do fazer docente do professor da escola como sendo ultrapassado. Além de esses profissionais serem acomodados, essa afirmação é condizente com o apontado pelo ID na SD27.

O ID ocupa posição de entremeio no processo educacional, ou seja, aluno – ID – professor, esse espaço escolar deveria ser o alicerce dos licenciandos, o espaço em que há trocas de experiências práticas e teóricas, no qual o professor da escola tem a oportunidade de auxiliar o ID a não cometer possíveis erros, preveni-lo de algum mal. No entanto, alguns docentes da escola excluem o sujeito em formação. Do mesmo modo, o ID tem a oportunidade de pôr em prática, de maneira orientada, suas sequências didáticas, mas, ao invés disso, critica o fazer docente do professor, taxando-o como ultrapassado, o que pode atrapalhar e dificultar a troca de conhecimentos.

O ID vai para a escola com inúmeras ideias novas, com anseios de mudança, contudo essas experiências entram em choque com as experiências socialmente consolidadas naquele espaço, a escola, onde o ID, com visões diferentes do que seja o fazer docente, entra em

³⁶ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link>. Acesso em: 11 set 2017.

³⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/idealismo/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

conflito com os docentes da escola e, como consequência, acaba gerando a resistência de ambas as partes em compartilhar saberes

Desse modo, quando o sujeito se distancia, questiona o fazer docente do professor da escola, vê-se a contra-identificação que

[...] *é uma reversão e uma rejeição*, ou seja, os processos discursivos ligados a essa resistência se inscrevem no que chamamos ‘segunda modalidade’ (na qual o sujeito-enunciador se volta contra o Sujeito universal da Ideologia, contra-identificando-se a ele) (PÊCHEUX, 2014, p. 209)

O sujeito, enquanto formação ideológica, ocupa uma posição no discurso, de modo que seu dizer deve pertencer a X e não a Y, logo o sujeito concorda com algumas posições e resiste a outras (y), que acabam contradizendo os saberes das formações discursivas nas quais está inserido. Contudo, quando o sujeito, por alguma maneira, nega algum desses saberes, provoca uma ruptura. O sujeito se contra-identifica, provocando a resistência, apontada por Pechêux (2014, p. 280) “no estudo histórico das práticas repressivas ideológicas em fio interessante a seguir, para que se comece, enfim, a compreender o processo de resistência-revolta-revolução da luta ideológica e política de classes, evitando fazer da ideologia dominante”.

No momento em que o bolsista está em um ambiente escolar, ele sabe o que pode e deve ser dito neste espaço. No entanto como já fora apontado, o bolsista se (contra)identifica com o professor da rede de ensino regular e demonstra que pertence/quer pertencer ao grupo dos professores da universidade, logo a resistência existente por ambas as partes e é compreendida tendo em vista que o bolsista (não)pertence às classes ideológicas defendidas pelos professores da escola.

Na sequência discursiva abaixo, continuaremos vendo essa lacuna existente entre os bolsistas e os professores, entretanto traremos, agora, uma SD da supervisora, dado que ela também percebe a exclusão, por parte dos professores da escola, para com os IDs e, por julgarmos de extrema relevância para compreender a resistência presente nesse espaço, acreditamos ser necessário trazer, dar voz à supervisora, pois se comprova que não é apenas uma impressão do ID, mas sim resistência:

SD28.: [...] me parece que estou, aos poucos, revertendo a resistência que ela (refere-se a uma colega de área, professora da escola) tem com os bolsistas do Pibid. Mas na sala de dela eles ainda não podem entrar!!!? (D. 7, p. 15-16, grifo nosso)

Percebemos que a supervisora almeja encontrar meios para que esses profissionais se aproximem, contudo, uma das docentes da área de ciências (trabalha na escola) que deveria contribuir com a formação dos bolsistas, não permite que eles acompanhem suas aulas. Os pontos de exclamação e, em seguida, o de interrogação indicam um sentimento de incompreensão, questionamento, afinal, todos esses profissionais, que já atuam na escola, passaram pela adaptação, reconhecimento do espaço e de seu fazer. No entanto, como os IDs estão ainda na universidade, surge o medo, de ambas as partes: do professor da escola, o medo de ser questionado, de que haja comparações, de que seu método seja indagado e outros; e do ID, o medo gerado pela inexperiência.

Esse domínio entre os espaços do saber sofrem uma determinação da formação social, o que institucionaliza posições-sujeito, logo quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para me falar assim? De onde eu/ele fala³⁸? Logo, o lugar institucional assumido pelo ID e pelos professores da escola é diferente e, alguns professores se perguntam quem é ele, um aluno, ainda em formação, com pouca vivência escolar, para me falar assim? “Há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, que podem devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal” (LUZ, 2010, p. 84). O ID não ocupa uma posição-sujeito autorizado a fazer indagações e alterações no processo educacional, tendo em vista que não está formado e tem pouca experiência.

A partir disso, criam-se imagens, do eu e do outro e, por causa disso, justifica-se o fato de o ID descrever e diferenciar professores da escola, *elas*, e os IDs, *nós*, na SD27. O ID, por pertencer a um lugar social considerado socialmente de prestígio, a universidade, se sente autorizado a fazer sugestões de mudanças aos professores da escola. Contudo, sua falta de experiência provoca insegurança nos docentes, fazendo com que haja a rejeição, a delimitação dos espaços, para que ambos não pertençam ao mesmo espaço, afinal, ID ainda é aluno.

Nas próximas sequências, podemos observar a resistência entre escola e universidade, e que os professores universitários apresentam-se como uma figura de autoridade para docentes e discentes da escola.

SD29.: Neste dia recebemos a visita da coordenadora geral do PIBID. [...] ela exemplificou como a atuação dos programas é significativa e traz resultados. (D. 5, p. 32)

³⁸ Pergunta destacada da Tese de Mary Neiva Surdi da Luz, 2010, p. 83.

SD30.: [...] os diretores perceberam que o programa é sério a partir da visita dos coordenadores. (D. 9, p. 12)

Observamos, por meio dessas sequências, que a escola tinha certa necessidade de conhecer os professores universitários, tanto os CA, quanto os CI, que são responsáveis pelo projeto, pois o ID afirma que, após o comparecimento dos coordenadores institucionais, *os diretores perceberam que o programa é sério*, ou seja, o que escapa via interdiscurso é que o ID e supervisoras não possuem a mesma credibilidade, o mesmo grau de confiabilidade que os docentes da universidade. Tanto os professores da escola, quanto os IDs (futuros professores) e os docentes da universidade ocupam o mesmo papel, o de ensinar, no entanto, as posições-sujeito professor universitário atribuídas pelo espaço social, ocupam um lugar considerado de prestígio, com maior grau de verdade/cientificidade.

Os professores da escola resistem a essa posição-sujeito científico, fortemente formada na construção social, de que os professores universitários são detentores do poder-saber e, quando o ID aponta que *o programa é sério a partir da visita dos coordenadores*, percebemos que, talvez, a falta de aceitabilidade, por parte dos diretores/professores para com os bolsistas, não seja pelo posto hierárquico que os coordenadores assumem, mas, sim, pelo fato de o corpo docente da escola negar/rejeitar todos os que fazem parte desse grupo, se contradificando. O sujeito-professor se constitui, e é constituído, pelo seu meio de vivência, e é a partir desse lugar que o sujeito atribui a sua identidade “fixa”, tendo em vista o fato de pertencer ao grupo de professores da universidade tem-se ilusoriamente características que os distinguem dos professores da escola, que por pertencer/ocupar este espaço parece possuir outra identidade distinta.

Na sequência abaixo, podemos observar outro apontamento do ID referente aos coordenadores institucionais. Nesse relato, os coordenadores institucionais encontram-se com os bolsistas na universidade para conversar sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, além da realização de uma avaliação do programa.

SD31.: [...]quando o professor coordenador se faz presente no campus para falar com os bolsista, é uma forma de mostrar que o programa é sério. (D. 9, p. 44)

Para que possamos compreender a análise proposta aqui, retomemos a SD 30, em que o ID apresenta, logo nas primeiras páginas do diário, no dia 13 de abril, que a coordenação

institucional do PIBID visitou a escola. Por meio do uso do verbo *perceberam*, no pretérito perfeito do indicativo,, podemos afirmar que o corpo docente da escola compreendeu o que é o PIBID e qual a importância de sua atuação, tendo em vista que a usualidade desse tempo verbal indica que isso ocorreu no passado e que acabou, não ocorrerá mais, ou seja, os professores e a direção da escola entenderam o PIBID em sua totalidade. Isso é o que está no intradiscurso, contudo, no interdiscurso escapa que esse mesmo bolsista apresenta, na sequência 31, que é de 29 de novembro, mais de seis meses depois de os coordenadores terem visitado a escola (SD31), que a presença desses *é uma forma de mostrar que o programa é sério*, os coordenadores vieram ao *campus para falar com os bolsistas*, ou seja, além dos professores/diretores da escola, até os bolsistas têm dúvidas se o programa é sério, sendo que a presença dos coordenadores institucionais assume o topo da lista do poder-saber.

A partir do exposto, podemos perceber os atravessamentos interdiscursivos, sendo que o desejo de ser compreendido, dado talvez pela menor presença dos coordenadores institucionais na escola ou no *campus*, que podemos identificar a partir da palavra *quando*. Além disso, o advérbio indica que, somente no momento que o coordenador está presente, o programa fica sério, ainda mais que, por vários momentos, os bolsistas apontam que *cumprir horário*, ou seja, os bolsistas também falham no quesito pontualidade, podendo, dessa forma, gerar a desconfiança do corpo docente da escola para com a seriedade do projeto.

Essas outras interpretações possíveis podem ser explicadas já que há sentidos que pairam sobre alguns dizeres, isso determinado pelas formações discursivas, apontando que dizeres condizem com aquele meio no qual se está inserido. Contudo, há forças contrárias (formações discursivas contrárias) que forçam o deslizamento, fazendo com que a exterioridade atravesse o intradiscurso e os discursos sejam outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de produção deste trabalho, muitas histórias se entrelaçaram. Era um ID dando voz a uma multidão de outros bolsistas que, pelo recorte analítico, não puderam fazer parte deste estudo. Alguns enunciados pareciam isolados, não condizentes com o todo, contudo, ao longo dos diários, os IDs puderam se mostrar e mostrar o outro, com uma preocupação de dizer-se e dizer sobre o outro, professor da escola, que esteve, constantemente, sendo indagado, mas que, aqui, não teve a possibilidade de resposta, tendo em vista o tempo e o propósito deste escrito.

Pela perspectiva da análise de discurso, foi possível perceber a confluência dos discursos dos IDs e os efeitos de sentido, já que o discurso mantém sempre relação com outros dizeres, do qual o ID enuncia, objetivando falar de si e de suas vivências, mas que acaba dizendo sobre o outro. Como aponta Foucault, a escrita de si trata-se de constituir a si próprio, é o momento de encontrar-se divagando sobre seus medos, relatando suas conquistas e, aos poucos, constituir o seu eu e, assim, sossegar os anseios que perturbam os ouvidos, “a escrita de si mesmo aparece aqui claramente na sua relação de complementariedade com a anacorese: atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível” (FOUCAULT, 2009, p. 130).

Nesse desejo de constituir-se, o sujeito – dentro da formação discursiva que o determina e aponta o que pode e deve ser dito – ora se identifica com a forma sujeito, ora se contra-identifica, fazendo com que, a partir das evidências, se assujeite ou resista à forma-sujeito (PÊCHEUX, 2014). Observamos que o ID ora se aproxima do professor da escola, ora se distancia de seu fazer docente. Além disso, na inquietante busca pela constituição de si próprio, o ID se projeta e assume diferentes posições-sujeito. Desse modo, construímos um quadro com as posições-sujeito professor assumidas pelos IDs ao longo dos diários de bordo, como meio norteador do gesto conclusivo.

Quadro 1 - Diferentes posições-sujeito professor

Capítulo 1
Posição-sujeito professor salvador , já que almeja <i>transmitir o conhecimento e garantir o futuro do mundo</i> .
Posição-sujeito professor pesquisador , tendo em vista que o PIBID <i>desperta para novas pesquisas. O programa me desafia a vivências novas e novas experiências</i> .

Capítulo 2
Posição-sujeito professor escritor , já que se sente motivado quando escreve e publica suas vivências. <i>É tão gratificante escrever e publicar o que sinto e vivo no programa.</i>
Posição-sujeito professor centralizador , pois para ser professor tem de estar no centro do processo educacional, não apenas acompanhar aulas. <i>Acompanhamos a aula; acompanhamos e auxiliamos a professora.</i>
Posição-sujeito professor dinâmico , pois vai além das paredes da sala de aula, propõe coisas novas, para ir além no processo educacional. <i>Ser professor é ir além das paredes da sala de aula.</i>
Posição-sujeito professor autoridade , pois deve manter o controle da sala de aula, por meio do poder-saber, ou seja, via conhecimento. <i>Penso que a professora deveria ter mais autoridade e ser mais autônoma.</i>
Posição-sujeito professor salvador , o ID se sente responsável por garantir o futuro da educação. <i>Ter o prazer de ensinar os outros, transmitir conhecimento e garantir o futuro do mundo.</i>
Capítulo 3
Posição-sujeito professor modelo/ideal , aquele que aprofunda os conhecimentos, é dinâmico e não está preso ao livro didático. <i>A professora continua utilizando muito o livro didático, se baseando muito nele.</i>
Posição-sujeito professor de resistência , pois o ID não aceita a metodologia existente nas escolas e, por isso, busca a inovação, produzindo tanto resistência de IDs para com professor da escola, quanto dos professores para com IDs.

Fonte: Elaborado pela autora.

As representações sujeito-professor sistematizadas aqui representam como, por meio da escrita de si, o ID almeja se constituir e se complementar, tendo o diário como um companheiro, que “ouve” suas inseguranças, mas que também o auxilia em termos teóricos, já que o ID escreve sobre suas leituras, palestras e outros. Além disso, a escrita de si permite ao sujeito não só consultar os fatos descritos, mas também os pensamentos: o que lhe aflige a alma que por meio da confissão toma a palavra.

A partir dessas representações das diferentes posições-sujeito professor assumidas ao longo dos diários, podemos constatar a preocupação do ID, já que se vê como o principal agente formador, que garantirá o futuro dos alunos. Parte dessa inquietação advém da proposta de mudança presente na Proposta Institucional da UFFS, tanto no que tange a formação de professores como também na melhora da qualidade do ensino, como aparece na seção de resultados: “o Pibid constitui-se num exercício de reflexão teórico/prática, dinamizador de **novos protagonismos**, de atitudes investigativas e interventivas no que se

refere a melhoria da qualidade da educação básica e da formação inicial e continuada dos licenciandos” (UFFS, 2013, grifo nosso).

Partindo desse viés, podemos observar o porquê de o ID assumir as posições-sujeito dinâmico e ideal, visualizando-se como pertencente a um novo fazer. Isso pode ser percebido a partir de **novos protagonismos, novas práticas, novos exercícios**³⁹ presentes na Proposta Institucional, indicando aos IDs que estar no PIBID é estar fazendo, buscando novos fazeres, como aquele sujeito que propõe, que vai além das paredes da sala de aula. Contudo, o que escapa é que não tem como excluir o velho, tachado como o fazer do professor da escola e iniciar o novo, como se houvesse uma espécie de barreira, um murro divisório, pois os discursos são construídos sócio-historicamente “embora o sujeito-professor tente apagar a voz do Outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 83).

Nesse desejo de pertencer ao novo, os IDs assumem a posição-sujeito inovador, pois buscam aprofundar os conhecimentos, distanciando-se do livro didático. O ID observa que a professora utiliza muito o LD, chegando a apontar que ela *é literalmente adotada pelo livro*, entretanto, nessa mesma SD25, o ID conta que a professora *nós deixou utilizar mas com uma condição, que lhe devolve-se logo*, indicando a necessidade de os bolsistas utilizarem o LD como norteador dos trabalhos. Desse modo, percebemos que, apesar do desejo de exclusão do LD para pertencer ao novo, ele ainda é o principal aliado dos professores, seja na construção da matriz curricular, comum a todos os graus de ensino e a todas as escolas, seja como um suporte didático, pois “torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis” (CORACINI, 1999, p. 29).

Aliado a isso, temos a posição-sujeito centralizador, como aquele que se vê como/no centro do processo educacional, sendo que só se é professor se estiver ministrando aula, como agente do ensino. Afirmamos isso, a partir de dois recortes do ID9 que utiliza nos momentos que vai para a sala de aula e não ministra aula, apenas acompanha, observa a professora supervisora o verbo acompanhar. O que nos leva a inferir a necessidade de o ID ministrar aulas, pois só se materializa a posição-sujeito professor quando atua em sala.

Essa posição pode ser relacionada também com a posição assumida nas SDs 19 e 20 em que o ID assume a posição-sujeito autoridade. Foucault (1987, p. 26) explica que “o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil) que poder e saber estão diretamente implicados”, pois não há relações de poder sem a

³⁹ Trecho retirado da Proposta Institucional “Atuação dos acadêmicos nos diferentes projetos desenvolvidos, propondo novas práticas, novos exercícios” (UFFS, 2013).

constituição do campo do saber. Eles estão intimamente ligados, de modo que, quando o ID enuncia que a *professora deveria ser mais autoridade e ser mais autônoma*, ele afirma que o professor deve aprimorar seus conhecimentos, pois, somente assim, terá controle da turma via saber, sem precisar ser autoritário, tanto que ele escreve *fico pensando como posso ajuda-la?*, atribuindo a si certa cientificidade.

A partir dessas posições, podemos observar que o PIBID, enquanto programa de formação de professores, esboça, nos Ids, um desejo de fazer a diferença na educação, e essa se dá por meio da apropriação do saber, que faz com que o ID considere pertencer a novos fazeres. Desse modo, o ID chega na escola querendo propor muitas mudanças, está cheio de anseios, ideais, e aí surge a posição-sujeito resistente, pois o ID nem sempre se identifica com a posição-sujeito assumida pelo professor da escola que, algumas vezes, está *acomodado* em posição de *conforto*.

Para mostrar essa diferença existente entre professores da escola e IDs, exploramos os pronomes nós X eles, enquanto o ID-nós aponta que *nosso trabalho é muito significativo; estamos modificando o ambiente atual*, aparecem um eles-professor da escola que são descritos como *muito professores que estão ali, acomodados, sentem-se incomodados; tirando-os da posição de conforto*. Tendo em vista o exposto, o ID se contra-identifica com a imagem de alguns professores da escola, como enuncia Pêcheux (2014, p. 199): “o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) [...]”.

Em contrapartida, observamos que o professor da escola também resiste à posição-sujeito assumida pelo ID, *pediram para nos bolsistas ficarmos no laboratório, não fossemos mais na sala dos professores, principalmente no intervalo*. Nesse recorte, percebemos que as mudanças, os métodos de ensino, esse chamado novo, não é bem aceito na escola, gerando, assim, um problema na inserção dos IDs, pois, ao ocupar esse lugar de entremeio, o ID, que ainda é aluno, deveria receber orientações, ser acolhido de modo a compreender o espaço e o fazer docente. Contudo, algumas atitudes de professores da escola acabam gerando uma lacuna, dificultando a articulação entre teoria e prática.

Por fim, em um gesto ilusório de ponto final, concluímos, com muitas reticências, que a formação de professores, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, possibilita ao sujeito assumir diferentes posições-sujeito professor, e, no anseio de constituir-se, percebemos que o ID esboça, em seus diários, seus medos e realizações, que

dizem muito sobre si e também sobre o outro, professor da escola, com quem o ID se identifica, por assumir a posição professoral, mas com quem também se contra-identifica, dada a lacuna existente entre os modos de atuação docente.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. *Dobras interdiscursivas e efeitos imaginários a ilusão de subjetividade*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AURÉLIO, Dicionário do. *Acompanhar*. Disponível em:
<<https://dicionariodoaurelio.com/acompanhar>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria 96*. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.094*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.219*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria 76*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 09 set. 2016.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. *Proposta institucional*. Edital PIBID n° 61/2013 CAPES. 2013.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n° 0.094*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n° 7.219*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pibid>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Apresentação PNL D*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: maio 2017.

CAPES. *Banca de teses e dissertações*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 09 out. 2016

CAZARIN, Ercília Ana. *Identificação e Representação política: uma análise do discurso do Lula (1978-1998)*. Porto Alegre: Unijuí, 2004.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, Autoridade e Legitimação do Livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (orgs.). *Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DICIO. *Idealismo*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/idealismo/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS. *Diário de bordo*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/diario-de-bordo/>>. 27 ago. 2017.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escrita de si e identidade: o sujeito – professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, Jeferson Saccol; MARASCHINI, Maria Lucia Marocco; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola. *Iniciação à Docência: Experiências, significações e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 7. ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID. *Informe FORPIBID nº 10/2016*. Disponível em: <https://scontent.fcfc2-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/14721741_1657053377958581_3229409301782570025_n.jpg?oh=438b6f898567179088f0a3952844b169&oe=5A1C9732>. Acesso em: 11 set. 2017.

GOOGLE ACADÊMICO. *Diários de bordo do PIBID*. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?start=0&q=di%C3%A1rios+de+bordo+do+PIBID&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1>. Acesso em: 9 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA .

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=PIBID&type=AllFields&filter%5B%5D=topic_facet%3A%22PIBID%22>. Acesso em: 11 out. 2016.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. 284 f. Tese (Doutorado) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Frases de Cecília Meireles*. Disponível em:

<http://www.belasmensagens.com.br/autor/cecilia-meireles>>. Acesso em: 23 out. 2016.

NICOLIELO, Bruna. *Entrevista com Marli André: A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante*. *Revista Nova Escola*, 1º out. 2013. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link>. Acesso em: 11 set. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. (Orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 3. ed. Campinas, SP: Editora UBUICAMP, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PALHARES, Isabela. Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%. *Estadão*, São Paulo, 17 ago. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>>. Acesso em: 11 set. 2017.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Unicamp, 2014.

SCIELO. Disponível em: <http://search.scielo.org/?q=PIBID&lang>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

SISTEMA DE BIBLIOTECA UNICAMP. Disponível em: <http://acervus.unicamp.br/index.html>>. Acesso em: 6 set. 2016.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2008.

TOKARNIA, Mariana. Livro didático ocupa segundo lugar dentre os mais lidos no Brasil. *EBC*, 27 fev. 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>>. Acesso em: 2 maio 2017.

UNICAMP. Sistema de Bibliotecas da Unicamp. Disponível em:

<[http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&fvf=ContentType,Dissertation,f&l=br-PT&q=\(%7CPiBID\)>](http://unicampbr.summon.serialssolutions.com/#!/search?ho=t&fvf=ContentType,Dissertation,f&l=br-PT&q=(%7CPiBID)>). Acesso em: 6 set. 2016.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Quero ser professora: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 245, p. 31-45, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100031&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2016.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed. 2004.