

A MULHER-PROFESSORA BAIANA DIANTE DA FORMAÇÃO IMPOSTA EM SERVIÇO – RESISTÊNCIA E EMBATES DISCURSIVOS

THE WOMAN-TEACHER FROM BAHIA BEFORE THE TRAINING IMPOSED
IN SERVICE – RESISTANCE AND DISCURSIVE STRUGGLES

Gláucia Rejane da Costa¹
<http://orcid.org/0000-0002-4860-5661>

RESUMO

No presente estudo discutimos a formação continuada de professores de Língua Portuguesa em serviço, proposta no Pacto pelo Ensino Médio, como parte de um projeto para a sua domesticação. Tal discussão, apoiada em Geraldi (2015) e Louro (2001), entre outros, comporta a feminização da docência. Apoiados na Análise de Discurso Francesa (AD), analisamos os discursos das professoras, objetivando verificar como se constituem esses sujeitos e os efeitos de sentido produzidos, na sua relação com a formação proposta. Para análise dos textos, coletados em entrevistas semiestruturadas, procedemos, conforme Orlandi (2001), a sua dessuperficialização e os reportamos à exterioridade. Em seguida, esse discurso é remetido a uma Formação Discursiva das quais derivam os seus sentidos. Finalmente, compreendidas a produção dos sentidos e a constituição dos sujeitos, atingem-se os processos discursivos. Nesse percurso metodológico, verificamos no discurso desses sujeitos-professoras o efeito de resistência e rejeição à atividade formativa proposta. Constituem-se, desse modo, maus-sujeitos, segundo a classificação Pecheutiana, nessa relação conflituosa.

Palavras-chave: Sujeitos-professoras; Discurso; Formação continuada; Domesticação; Resistência.

¹ Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Estudos da Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora de Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia e Metodologia do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE). E-mail: grcosta0408@hotmail.com.

ABSTRACT

The present study discusses the continued formation of Portuguese language teachers in service, proposed in the Pact for High School, as part of a project, for their domestication. This discussion, supported by Geraldi (2015) and Louro (2001) among others, involves the feminization of teaching. Supported by the French Discourse Analysis (AD), the teachers' discourses were analyzed, aiming to verify how these subjects are constituted and the meaning effects produced in their relationship with the proposed formation. For the analysis of the texts, collected in semi-structured interviews, their desuperficialization was proceeded, according to Orlandi (2001), and these texts were reported to exteriority. Then this discourse is referred to a Discursive Formation from which their senses derive. Finally, with the production of the senses and the constitution of the subjects, the discursive processes are reached. In this methodological path, we verified the effect of resistance and rejection to the proposed formative activity, in the discourse of these subjects-teachers. Thus, they constitute bad subjects, according to the Pecheutian classification, in this conflicting relationship.

Keywords: Subjects-teachers; Discourse; Continued education; Domestication; Resistance.

INTRODUÇÃO

No presente estudo abordamos a formação continuada de professores de Língua Portuguesa em serviço, proposta no Pacto pelo Ensino Médio. Trata-se de um processo formativo que se constitui um dos elementos centrais na Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2016 pelo ex-presidente Michel Temer.

Para esse fim, situamos historicamente o encaminhamento da atividade de qualificação docente, vinculado à proposta do Ministério da Educação para o ensino em questão. Nesse contexto, é indispensável uma análise crítica da formação continuada desses docentes, com destaque para o fato de ser essa categoria constituída majoritariamente por mulheres no Estado da Bahia, onde se verifica a feminização da docência.

Reconhecemos, portanto, a formação dos/das docentes e a Reforma do Ensino Médio como partes de um projeto, uma espécie de rede, para a domesticação dos professores e estudantes e, assim servir aos interesses neoliberais.

Sendo assim, a formação continuada, a feminização da docência e a resistência das professoras de Língua Portuguesa ao processo formativo a que são submetidas constituem-se assuntos centrais do nosso estudo. São elas os sujeitos deste estudo cujos dizeres serão analisados à luz da Análise de Discurso Francesa, a partir das postulações de Michel Pêcheut (1975, 1988), seguidas das contribuições de Eni Orlandi (2001), Maria José Coracini (2011) e outros de igual importância.

1 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO DOMESTICAÇÃO

Parece-nos indispensável atrelarmos as práticas de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa às práticas de sala de aula, atentando cuidadosamente para os documentos que as norteiam. Fazê-lo requer inseri-las no contexto neoliberal em que ocorrem. José Wanderley Geraldi e Corina Geraldi (2012), num artigo intitulado *A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel*, vinculam ambas as práticas à política econômica que arrasta consigo a educacional.

Para ilustrar tal relação, os autores destacam os primeiros passos realizados no governo Fernando Henrique Cardoso, sob o comando do ministro Paulo Renato Souza: a) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; b) a implantação dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); c) política de arrocho [e quase estrangulamento] das universidades públicas federais; e d) abertura para exploração do capital privado do nicho de mercado da educação. Essas medidas articuladas atuam sobre os principais sujeitos do processo educativo, para a sua domesticação.

O termo domesticação é utilizado por Geraldi e Geraldi (2012) para denominar o processo a que os professores são submetidos, a fim de garantir resultados considerados positivos nas avaliações externas. Isso em busca da eficiência e da qualidade do sistema educacional. Dá-se, portanto, por meio dos PCN aos quais os professores deverão adaptar o seu ensino. A essa composição agregam-se os programas de formação continuada, acreditando-se, supostamente, serem úteis para que o corpo de professores pudesse atender aos objetivos estabelecidos nesses documentos. Vejamos a sua definição:

Sobretudo nas últimas décadas, as políticas públicas de currículo nacional, avaliações nacionais e programa de aquisição de livros didáticos de pacotes pedagógicos, produziram uma domesticação dos agentes educativos que passaram a nortear seu ensino pelas exigências postas pelo sistema como um todo, com perda quase total de autonomia. (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 38).

Assim, associam-se nessa busca: as avaliações externas, também chamados exames padronizados (ENEM, Prova Brasil, Avalie), cujo objetivo principal é diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Somem-se a eles os PCN, as formações continuadas e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) como esforços necessários ao ancoramento do trabalho docente. Esses livros são selecionados a cada dois anos por uma comissão de professores universitários, indicados pelo MEC e, em seguida, encaminhados para escolha pelos professores. Sobre a articulação de tais esforços, explicam Geraldi e Geraldi (2012):

Como a formação continuada não tinha continuidade – como sempre, a formação continuada é descontínua – a ancoragem no livro didático achatou praticamente toda a autonomia do professor. Este ficou encurralado: pela frente, a avaliação de desempenho do aluno (o conhecimento retido por ele e supostamente transmitido pela escola); por um lado os livros didáticos gratuitamente distribuídos – qualquer pedido de outro material ou a recusa em usar o que o

governo dá sempre traz consequências para o professor; de outro lado os parâmetros curriculares a indicarem o que deve ser ensinado e mesmo como deve ser ensinado [...]. (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 42).

Desse modo, ignorando questões substanciais, relativas às condições sociais de acesso aos bens culturais por parte dos alunos e dos próprios professores, o governo brasileiro sugere acreditar – e pior que isso – quer fazer acreditar ser possível promover avanços na Educação Básica. Esse processo de domesticação dos professores e alunos convoca-nos a discutirmos sobre “[...] a tendência à homogeneização de tudo e de todos e assim abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas” (CORACINI, 2011, p. 11).

A essas questões acrescentem-se a formação universitária deficitária dos docentes e a precariedade da infraestrutura das unidades de ensino, a escassez de recursos didáticos, ausência de laboratórios e bibliotecas, além da falta de acesso à internet, até mesmo para os professores.

Objetivando a sua qualificação, têm sido implementados programas de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, apoiados nos PCN e em parceria com universidades públicas e os governos estaduais. Tais programas propõem a atualização dos saberes, por meio do acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho e declaram como finalidade elevar a competência dos professores e alunos, para a compreensão e intervenção sobre a realidade. Assim se apresenta a atividade formativa vivenciada pelos professores do Ensino Médio da Rede Pública da Bahia, na cidade de Juazeiro.

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio foi instituído por meio da portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013, e ao declarar seus objetivos atrela avanços no Ensino Médio à qualificação docente, nos seguintes dizeres: “com vistas a garantir a qualidade no Ensino Médio [...] contempla dentre outras, a ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio, por meio da colaboração entre Ministério da Educação, secretarias de Educação e universidades” (BRASIL, 2014, p. 4).

Logo, a sua implementação se dá em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e universidades públicas, associada à implantação da Reforma do Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (BRASIL, 2012).

Apresenta-se, portanto, como uma ação cujo objetivo central, segundo o seu Caderno I, Etapa 2, é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, a partir da discussão das práticas docentes à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2014, p. 4). Teve seus materiais destinados ao estudo pelos professores (denominados cadernos) produzidos pela Universidade Federal do Paraná, presença determinante no encaminhamento da proposta.

Nesse sentido, insere-se entre as diversas iniciativas para corrigir ou minimizar os problemas decorrentes das deficiências da formação inicial dos professores e os efeitos sobre o seu fazer docente. No entanto, o que se tem observado ao longo dos anos é, ironicamente, a descontinuidade desses processos formativos cuja implementação ocorre sempre sem uma pesquisa dirigida aos professores ou sequer uma consulta prévia aos seus prováveis partícipes. A importância de escutá-los se explica por acreditarmos serem os seus posicionamentos e a sala de aula o ponto de partida e de chegada de qualquer formação docente.

O Pacto instituiu-se, associando o aperfeiçoamento da citada formação à ação de redesenho curricular nas escolas públicas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (BRASIL, 2014, p. 4). A citada formação declara priorizar o ensino de leitura e escrita, sua fundamentação e desdobramentos em sala de aula.

Essa associação entre a qualificação docente e as reformulações curriculares do ensino público é acentuatadamente reveladora. É assim, por dizer respeito aos interesses dos poderes hegemônicos referentes a sua ação pedagógica e à formação do aluno das camadas sociais menos favorecidas economicamente. Tal relação se explica por ser esse processo constitutivo de um mecanismo de controle dos saberes autorizados a circular na sala de aula.

Tal configuração é observada, quando nos termos colocados pelo Governo Federal, o profissionalismo do professor é posto de forma predeterminada. E, dessa forma, propõe-se a alcançar esse docente, informando-o, orientando a constituição de sua identidade profissional para um determinado fim: o seu ajustamento e o de seus alunos aos interesses neoliberais. Tais esforços são dissimulados num discurso pela promoção da educação para o mundo no século XXI, ao mesmo tempo em que destitui o professor de sua função de produtor de conhecimento.

Assim, o docente sofre cobranças de permanente (re)qualificação, a qual para operacionalizar-se, tem se dado em caráter complementar, o que pressupõe a existência de lacunas na sua formação inicial. Convém destacar a forma aligeirada como, já há alguns anos, os cursos de licenciatura têm sido oferecidos, sobretudo a partir da abertura para exploração do capital privado no mercado da educação. O “aperfeiçoamento da formação continuada”, segundo dizeres do Ministério da Educação, anteriormente mencionado, apresenta configuração complementar, e destina-se ao atendimento às avaliações externas e às demandas do mercado. Tal formato e propósito são denunciados por Geraldi e Geraldi (2012):

Pode-se situar, então, os PCNs como parte necessária da política de avaliações do sistema, em busca da eficiência e qualidade. Parâmetros e avaliação caminham juntos para construir outra domesticação: aquela dos professores. Estes deverão adaptar todo seu ensino aos parâmetros para que, nas provas nacionais, seus alunos consigam obter resultados positivos. (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 41).

O programa em questão, uma forma de intervenção no ensino, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. Surge num contexto histórico-social em que a formação e qualificação dos professores, a qualidade do ensino e os seus desdobramentos sobre a formação do aluno são questionados, numa sociedade norteada pelos valores neoliberais, determinantes na constituição da educação no Brasil.

Creemos ser possível, a partir de tais ponderações, produzir algumas reflexões sobre esse sujeito professora, sua profissionalização e as forças empregadas sobre ela, a fim de torná-la ou mantê-la vulnerável à domesticação. No presente estudo serão elas os sujeitos cujos dizeres constituirão a materialidade discursiva, uma vez que constituem maioria do corpo docente e cujo discurso é objeto de análise aqui. A feminização da docência é, portanto, um aspecto que julgamos importante abordar a seguir.

2 A NATURALIZAÇÃO ATRIBUÍDA À RELAÇÃO MULHER-ENSINO

Para Mariano Enguita (1991, p. 51), sociólogo da educação espanhola, uma análise da categoria docente não pode se restringir à perspectiva de classe, mas também e na mesma medida a uma questão de gênero. E isso se aplica a essa categoria especialmente por ser majoritariamente constituída por mulheres.

A tabela a seguir retrata a sua presença acentuadamente expressiva no país, e foi extraída da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Trata-se de um estudo realizado pela Nota Técnica, publicado em revista eletrônica número 48.

TABELA 1: Professores das redes estaduais e municipais de acordo com o gênero no Brasil – 2002 - 2013

Ano	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	N°	%	N°	%	
2002	254.575	13.9	1.570.730	86.1	1.825.305
2006	264.218	13.9	1.637.292	86.1	1.901.510
2011	367.175	16.2	1.900.210	83.8	2.267.385
2013	418.538	16.9	2.059.947	83.1	2.478.485

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

O estudo esclarece que a profissão de docente é majoritariamente exercida por mulheres, e a formação profissional em magistério ainda está socioculturalmente arraigada nos grupos femininos. Embora no período de 2002 a 2013 tenha havido crescimento de 64,41% no quantitativo de homens no magistério, o percentual de mulheres já alcançava 83,1%.

Nesses últimos dados, tem-se uma configuração bastante semelhante àquela da década de 1980, discutida por Guacira Lopes Louro (1991, p. 29). A autora apoia-se em estudos realizados por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, segundo os quais a participação da mulher no magistério corresponde a 87%, conforme o censo de 1980.

Anteriormente a Mariano Enguita, nessa mesma época, estudiosos como Michael Apple e Guacira Lopes Louro denunciam a naturalização atribuída à relação mulher-ensino/educação e conduzem o debate na mesma direção que o primeiro sobre a necessária associação entre classe e gênero. Declara ela:

Há necessidade de se articular classe e gênero. Um aporte que incorpore essas duas dimensões pode ser feito pela história, se se interroga sobre a transformação histórica do magistério, já que essa atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe). (LOURO, 2001, p. 448).

Até os anos finais do século XIX, era vista como uma profissão masculina. A esse respeito Louro (2001, p. 449) esclarece que os homens a exerceram com mais frequência, tanto na ministração das “aulas régias” – oficiais – quanto como professores autônomos (LOURO, 2001, p. 449). As mulheres passam a tomar lugar na educação, quando os valores morais da época julgavam inadequada a educação das meninas pelos professores homens. Esse processo evoluiu para a feminização da docência no século XX.

2.1 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA – PERCURSO E PERCALÇOS

São dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, conforme Almeida (1998, p. 65): o “repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica” e a “necessidade de professoras para reger as classes femininas.

No mesmo século foi registrado um aumento considerável nas matrículas de mulheres nas escolas normais brasileiras e, ao mesmo tempo, a saída dos homens das salas de aula, fato que pode ser associado à demanda de mão de obra no setor industrial brasileiro em ascensão.

Ainda de acordo com Louro (2001, p. 449), objetivava-se, com a criação das escolas normais, formar professoras e professores, entretanto não se atingiu o objetivo do modo esperado. Explica: “pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”.

No século XX, a feminização se consolidou, e as mulheres começaram a trabalhar como professoras sob a mesma condição de missão e apostolado. Na década de 1960, em seu livro *Magistério primário numa sociedade de Classes*, publicado em 1969, Luiz Pereira apresenta a docência primária como uma ocupação quase exclusivamente feminina cujos índices chegavam, em 1964, a 93,4% das 289.865 pessoas filiadas a tal atividade no Brasil.

Segundo o autor, os argumentos que justificam esses dados são de dois tipos: a) traços da personalidade marcados por docilidade, paciência, abnegação e dedicação e b) fatores típicos do funcionamento do ensino: salário considerado baixo, carga horária reduzida e prestígio ocupacional insatisfatório. É interessante destacar que as características apontadas no primeiro tipo estão relacionadas à passividade, que expunham as mulheres a condições desvantajosas diante dos sistemas urbano-industriais acentuadamente competitivos.

Na década de 1980, o quadro descrito se mantém: as mulheres representam 87% do corpo docente, conforme o censo de 1980. Hypólito (1991, p. 30), utilizando-se de dados apresentados por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, retrata a participação majoritária das mulheres no magistério entre os anos de 1970 e 1980, nos quais o corpo docente feminino aumentou em 47% contra 40% do masculino.

Esse foi um período rico em produções acadêmicas em que as questões de gênero e educação se articularam, ainda que com pouca profundidade. Como exemplo, temos o artigo de Cristina Bruschini e Tina Amado, publicado em 1988, intitulado *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*, com o objetivo de avaliar a intersecção dos estudos sobre mulher com aqueles realizados na área da educação. As autoras criticam a postura de alguns autores (homens e mulheres) para quem a profissão docente se apresenta neutra do ponto de vista do gênero.

Os dados referentes à presença da mulher na docência atualmente, mais especificamente na Bahia, assemelham-se àqueles dos anos 80 do século anterior. Observa-se, porém, uma redução acentuada de homens no magistério.

Ao lado da natureza e da posição de classe social, as relações de gênero figuram entre as três categorias utilizadas por Hypólito (1991), para interpretar o trabalho docente. Postula, pois, que a proletarização é advinda do processo de assalariamento e precarização profissional. Tomando por base as análises de gênero, o autor destaca a categoria dos professores do Ensino Fundamental como a principal a sofrer um processo de feminização e a isso atribui a sua desvalorização.

Ao tentar explicar o aumento da presença feminina, Enguita (1991, p. 53) apresenta como primeiro argumento ser o ensino uma das atividades extradomésticas aceitas pela ideologia patriarcal como adequada para as mulheres, além de ser vista como uma ocupação provisória e preparatória para a maternidade. A realidade específica da Espanha, por ele apresentada, não difere da brasileira, se considerarmos as ponderações de Almeida (1996):

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Convém destacar como um dado bastante relevante a mudança relativa à participação das professoras na renda familiar, tendo no magistério a sua principal fonte. Na Bahia, a participação das mães, com filhos menores de 14 anos, na renda familiar era de 69% passando a 76%. Com esses dados do IBGE, de pesquisa realizada em 2013, o lugar ocupado pelas professoras, antes caracterizado como complementar, torna-se nitidamente determinante na economia das famílias.

Para finalizar essa discussão, importa destacar pretensões políticas ao ampliar a participação das mulheres no magistério, posto que ganhavam menos, o que viabilizaria o acesso ao ensino a todos, com custos reduzidos para o governo. Assim elas assumiriam uma função recusada pelos homens, não por motivação salarial, mas por uma suposta vocação. Esse raciocínio assim se explicita:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI, 1997, p. 28-29).

Reconhecemos nas postulações discutidas ambos os fios do poder e do saber, percorrendo a trama da desvalorização do trabalho dessas professoras e da sua domesticação. Este último integra um projeto de alijamento dos (as) docentes dos próprios processos de formação continuada, com desdobramentos prejudiciais à formação do(a)s estudantes.

Sendo assim, temos de um lado as instituições promotoras dos programas de formação continuada em serviço, responsáveis pela sua implementação e, do outro, o corpo docente a quem cabe decidir pela resistência ou a rendição. Ambos se encontram inscritos numa relação mediada pela linguagem, caracterizada pelo exercício de poder entre sujeitos ideologicamente marcados, enunciadores de discursos também atravessados pela ideologia.

Entendemos que linguagem e ideologia suscitam a construção de sentidos, o imaginário, as representações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a sociedade. Por esse motivo, procederemos à análise do *corpus*, apoiados nos procedimentos metodológicos da Análise de Discurso Francesa (AD). Para tanto, tomaremos como categorias o sujeito, o discurso, o interdiscurso, o intradiscurso e as Formações Discursivas (FDs).

3 A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A AD surge em um período marcado por conflitos socioeconômicos, históricos e políticos, e da necessidade de superação de uma linguística frasal, incapaz de dar conta do texto na sua complexidade. Nessa busca, elege o discurso como objeto de estudo, inserindo-o na relação da língua com a história, com o sujeito e com a ideologia.

A solidez dessa nova disciplina deve-se a Michel Pêcheux, linguista, lexicólogo, para quem ela representa uma ruptura epistemológica, por inserir o estudo do discurso num campo em que se articulam questões relativas ao sujeito e à ideologia (MALDIDIER, 1997).

Para Pêcheux (1975, 1988), o sentido relaciona-se ao histórico, ao ideológico. Logo, a significação, por ser da ordem da fala e do sujeito, não pode ser sistematicamente apreendida, uma vez que o sentido pode sofrer alterações, conforme as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Assim, Pêcheux concebe os sujeitos e o discurso como históricos e ideológicos, transferindo os processos de significação para um novo terreno.

No lugar de uma semântica da língua, a semântica do discurso por ele proposta traz em seu interior a convergência entre elementos linguísticos, históricos e socioideológicos. Dessa forma, associa língua e sociedade, pois considera as condições sócio-históricas em que os discursos são produzidos constitutivas de suas significações. Tem-se nesse quadro teórico o conceito de condições de produção, advindo do marxismo, em que o discurso se apresenta afetado pela exterioridade.

Em sua obra *Por uma Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1975) discute a teoria do discurso, propondo-se a investigar como se relacionam a língua e a história nos processos discursivos.

As condições de produção compreendem, portanto, as circunstâncias de enunciação, a relação entre os interlocutores e o contexto sócio-histórico-ideológico. Esse último reúne elementos da sociedade com suas instituições, indo muito além do contexto imediato. Desse modo, as condições de produção correspondem à situação, no seu sentido amplo e a relação entre os sujeitos, e esses caracterizam o discurso – objeto de estudo da AD, Amaral (2016) explica de forma precisa:

As condições de produção de um discurso, pois, estão relacionadas à totalidade de um processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história. (AMARAL, 2016, p. 39).

Sendo assim, elas são constitutivas da significação daquilo que é dito. A autora esclarece ainda não se tratar da situação empírica, mas da sua representação no imaginário histórico-social, ou seja, a exterioridade constitutiva do discurso. Essa, por sua vez, “[...] corresponde aos discursos já existentes e com os quais o discurso se constitui como um outro discurso; trata-se do processo entre discursos – o interdiscurso” (AMARAL, 2016, p. 40).

3.1 O INTERDISCURSO, O INTRADISCURSO E O DISCURSO

O interdiscurso – o já dito e esquecido, com um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação – é considerado um conceito-chave da AD, por designar:

[...] esse ‘todo complexo dominante’ das formações discursivas. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que dela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 16).

Assumindo o ponto de vista enunciado por Pêcheux, Orlandi (2001) refere-se ao interdiscurso como o saber discursivo que torna possível todo dizer, o já dito capaz de sustentar cada tomada da palavra. São formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Elas são indispensáveis para a compreensão do funcionamento do discurso e a sua relação com a ideologia e os sujeitos; enfim, para a construção dos sentidos. Esses últimos são sempre determinados ideologicamente. Por isso, o intradiscurso, o fio do discurso, só pode ser entendido na sua relação com o interdiscurso.

De conformidade com Orlandi (2001, p. 33), o intradiscurso designa “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. O interdiscurso tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Sendo assim, o sentido de um texto é, então, apreendido no espaço interdiscursivo entre as Formações Discursivas (FDs) em questão num discurso.

Pêcheux (1988, p. 160) assim define a FD: “[...] aquilo que numa dada formação ideológica, numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”. Trata-se de um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos os quais refletem um modo de relacionar-se com a ideologia em vigor.

Qual seria então o conceito de discurso? Vejamos, nos dizeres de Amaral (2016, p. 40): “O discurso, assim compreendido, se revela como uma particularidade que cumpre a sua função no processo de constituição, produção e reprodução da vida em sociedade.” Aponta assim o quanto a língua e a história são indissociáveis.

Tal perspectiva está vinculada aos pressupostos teóricos pecheutianos, uma vez que o discurso é considerado por Pêcheux (1988) como efeito de sentido, que revela a ideologia funcionando a partir da materialidade linguística, o texto. Brandão (2002) define-o como toda atividade comunicativa entre dois interlocutores, no mínimo; sendo, portanto, uma atividade produtora de sentidos entre falantes. Acrescente-se a essa definição que esses interlocutores se situam num determinado tempo histórico, num espaço geográfico, carregam consigo a ideologia do grupo a que pertencem. Para nós, tem-se o discurso na remissão do texto a fatores sócio-históricos e ideológicos, ou seja, à exterioridade.

A AD objetiva, portanto, a compreensão de como se produzem os efeitos de sentido e como ocorrem os processos de constituição dos sujeitos envolvidos numa determinada situação de interação. Posiciona-se assim por entender que são esses dois elementos (sujeito e sentido) que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto. Para tanto, parte do texto, assim percebido por Orlandi (2006, p. 116): “[...] visto, pois, como unidade de significação, é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem”.

3.2 SUJEITO, DISCURSO E HETEROGENEIDADE

A concepção de sujeito apresentada na terceira fase, por seu turno, corresponde a uma noção de discurso marcado pela heterogeneidade, reconhecendo numa formação discursiva sempre a presença do outro, pois é assim que aquela se define. É a chamada fase do Primado do Interdiscurso.

Se a noção de sujeito decorre da noção de discurso, tem-se na terceira fase da AD, então, um sujeito heterogêneo, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ele é impossibilitado de definir-se consciente do seu dizer; descentrado, porque partilha com o outro o espaço discursivo. E agora se define como a relação entre o “eu” e o outro, uma vez que o outro, o inconsciente é constitutivo de sua identidade.

Na releitura que Lacan (1966) faz de Freud, suas postulações permitem assumir que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. O conceito de sujeito lacaniano interessa à AD, porque ele se define em função do modo como se estrutura na relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem (MUSSALIM, 2006).

Ora, se é no inconsciente que repousa o discurso da família, da igreja, enfim, do outro, é em relação a estes que o sujeito se define, adquire identidade. Logo, pode-se entendê-lo como uma representação a partir desses discursos, revelando-se, assim, ser da ordem da linguagem. É, pois, a partir dela que esse sujeito lacaniano (dividido, clivado) se estrutura.

A validade do conceito lacaniano de sujeito para a AD está no fato de aquele fornecer a esta uma teoria de sujeito compatível com a sua forma de conceber os textos como produto advindo de um sujeito que se encontra entre o consciente e o não consciente. Essa condição se evidencia na ilusão discursiva desse sujeito afetado por dois esquecimentos: o primeiro, acreditando ser criador do seu próprio discurso, esquecendo-se da sua condição de assujeitado pela formação discursiva em que está inserido. E o segundo diz respeito à escolha do que é dito e o que não é dito, acreditando ter plena consciência do que diz e controle dos sentidos daquilo que enuncia. Ele é, portanto, interpelado pela formação ideológica, pela formação discursiva e pelos esquecimentos 1 e 2, fazendo a língua funcionar

Feitas essas considerações sobre o outro como elemento constitutivo do sujeito, abordamos o conceito de heterogeneidade e as formas sob as quais pode ser apontada a presença do outro. A heterogeneidade “mostrada” e a “constitutiva” são postuladas por Authier-Revuz (1990). Os trabalhos dessa autora incorporam os pressupostos das teorias do inconsciente, segundo as quais o sujeito se apresenta dividido entre o consciente e o inconsciente. É, portanto, um sujeito descentrado, que se define na relação entre o “eu” e o “outro”. Desse modo, afigura-se constitutivamente heterogêneo, como ocorre com o discurso. A própria autora explicita tais postulações:

Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso com produto de interdiscurso ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado apoiar-me-ei na abordagem

do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, tal como a denominação revela, é constitutiva do discurso. Encontra-se, portanto, sob a forma do interdiscurso, dos esquecimentos 1 e 2, da ideologia, da memória discursiva. A referida heterogeneidade repousa no não consciente do sujeito.

Os analistas do discurso, portanto, recorrem a Authier-Revuz, a fim de recuperarem a noção de historicidade encontrada no conceito de polifonia de Bakhtin. A essa noção de um discurso heterogêneo atravessado pelo outro, o inconsciente, relaciona-se a “teoria do descentramento” do sujeito do enunciado, segundo a qual o sujeito se caracteriza por ser clivado, descentrado e ser efeito de linguagem. Clivado, porque dividido na interação com o outro e agora com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano, concebido como um elemento de subversão causador da cisão do eu (BRANDÃO, 2002); descentrado, por não ser mais o centro, origem e fonte do sentido e; efeito de sentido, porque visto enquanto representação.

O percurso traçado até aqui nos possibilita ver que esse sujeito, submetido a sua natureza inconsciente, é dominado por uma formação discursiva que determina, estabelece previamente os sentidos possíveis do seu discurso. Daí, podemos afirmar que, a partir do lugar do qual fala, o sujeito se constitui enquanto tal.

Conforme dissemos, as formulações referentes às modalidades das tomadas de posição do sujeito e todas as que as precederam são indispensáveis à nossa pesquisa. E assim o são porque o seu foco repousa sobre a constituição dos sujeitos do discurso dos professores, partícipes da formação continuada em serviço já descrita. Para a sua realização faremos uso do dispositivo analítico da AD, por meio de uma descrição sucinta, a seguir.

4 A BUSCA PELA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS

Procederemos à análise da materialidade dos discursos dos referidos sujeitos, atendendo para o seu enunciador, o que foi dito por ele e o modo como o fez. À medida que remetermos o dito na atualidade – o Intradiscurso –, às formulações feitas e já esquecidas – o Interdiscurso – construiremos um objeto discursivo.

Na busca pela produção dos sentidos, Orlandi (2001) sistematiza em etapas a análise discursiva cujo propósito é verificar como o objeto simbólico (o texto) produz efeitos de sentido. Esse percurso compreende o estabelecimento do *corpus* e da pergunta que o organiza até o alcance dos processos discursivos, responsáveis pelo modo como o texto significa.

A primeira etapa consiste na dessuperficialização, na transformação da superfície linguística (o *corpus*, o material bruto, o texto) em objeto discursivo. O objeto de análise passa a ser o discurso, deixa de ser o texto, considerado “um exemplar do discurso” (ORLANDI, 2001, p. 65). Para a construção dos sentidos, é preciso referir esse texto à

exterioridade, à discursividade, reportá-lo ao saber discursivo, ao já dito independentemente. E ao fazê-lo, consideramos que todo dizer se situa na confluência do eixo da memória e da atualidade.

Na segunda, remete-se o discurso a uma ou mais FDs da qual derivam os seus sentidos e relacionam-se as diferentes FDs com a formação ideológica que interpela essas relações. Assim realiza-se o recorte.

A terceira etapa se realiza quando o analista atinge os processos discursivos nos quais os efeitos de sentido foram produzidos. O objeto de análise é o interdiscurso, cuja relação com o intradiscurso propicia ao analista compreender a produção dos sentidos. Logo, tem-se como produto da análise a compreensão dos processos de produção dos sentidos e a constituição dos sujeitos em suas posições.

Duas outras perguntas seguem-se a essa: Como se constitui o sujeito-professor inscrito na formação proposta no Pacto pelo Ensino Médio? Quais as suas formações imaginárias sobre tal formação?

A fim de responder tais questionamentos, demos voz a esses professores por meio de entrevista semiestruturada. As perguntas tratavam sobre os encontros de formação, a sua condução pelos formadores, o comportamento dos professores nessas situações de interação e a sua avaliação sobre a formação em questão. Foram entrevistados, portanto, 20 (vinte) professores de LP de Colégios de diferentes portes, gerenciados pelo NTE 10 (antiga DIREC 15), situado em Juazeiro (BA).

Interessa-nos, inicialmente, apresentar as suas representações sobre essa formação, às quais a AD denomina formações imaginárias ou imagens. Convém considerar que a sua realização se dá nos horários destinados semanalmente às atividades de planejamento das aulas, elaboração e correção de atividades. São chamadas Atividades Complementares (ACs). E a isso destinaremos o tópico seguinte.

5 O SUJEITO-PROFESSOR ENTRE O SABER E O DEVER

Há cerca de 15 anos, o Governo da Bahia estabeleceu que as ACs, antes denominadas aulas-atividade, deveriam ocorrer agrupando os professores por área do conhecimento, nos dois turnos de um único dia. Os de Linguagens reúnem-se nas quartas-feiras. Nos seus respectivos dias, os professores devem estar na escola para as atividades já referidas no parágrafo anterior. Foi, portanto, no horário destinado a elas que se introduziu a formação do Pacto.

Importa aqui destacar a ausência de qualquer consulta prévia aos professores ou coordenadores a esse respeito. No entanto, o uso do horário das ACs para os encontros do Pacto está presente nos dizeres desses sujeitos, como um aspecto relevante. Vejamos:

Informante 4

Esses encontros aconteciam nas ACs, então, assim ... era problemático, porque a gente usa as ACs para preparar as aulas, aí quando tinham esses encontros, que se eu não me engano era uma vez por mês... Não eram todas as ACs não, porque a gente não...os professores não queriam, porque atrapalhava um pouco, porque apesar de ter um material muito bom, proveitoso, mas terminava atrapalhando, então eu mesmo não abracei muito assim o programa, devido o (sic) horário.

Informante 8

A formação foi boa, mas pra mim foi cansativa. [...] É porque o tempo para a formação dedicado era o tempo da AC. E além da formação, nós temos as outras coisas, as outras demandas da escola, que não era possível você se dedicar ao curso, à formação, por causa das ... do trabalho em si, das aulas, porque você não tinha uma redução de (risos), de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo. Então ficou difícil nesse sentido, então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso [...] Por que eu vou me dedicar a isso aqui e vou deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário? Enfim...

Informante 12

[...] A gente questionava muito a questão de pegar a aula atividade (AC) (risos)... porque a gente tem tanta coisa pra fazer, a gente era obrigado a fazer o Pacto e deixava de corrigir atividade, deixava de preparar aula, de corrigir prova pra isso.

Nos enunciados dos dois primeiros sujeitos, temos a qualificação dos encontros da formação no uso dos adjetivos “problemático” e “cansativa” respectivamente. Embora o sujeito do informante 8 inicie o seu enunciado com uma apreciação positiva (“foi boa”) sobre a formação, o raciocínio e expectativa produzidos por tal avaliação são interrompidos pelo operador argumentativo “mas”. Ambos, em seguida, por meio do articulador causal “porque”, estabelecem uma relação lógico-semântica entre as qualificações atribuídas ao programa e o motivo da resistência (oposição/rejeição) ao uso das ACs, para a realização desses encontros.

As causas apontadas por eles são verificadas em: “[...] porque a gente não...os professores não queriam, porque atrapalhava um pouco (informante 4); [...] porque você não tinha uma redução de (risos), de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo (**informante 8**); “[...] A gente questionava muito a questão de pegar a aula atividade (AC) (risos)...porque a gente tem tanta coisa pra fazer[...] (informante 12)”.

Como se pode ver, os sujeitos consideram tal medida prejudicial ao seu planejamento particular. Assim, a imagem da formação, no que diz respeito ao tempo a ela designado, é de inadequação, transtorno, sobrecarga para o planejamento do trabalho cotidiano docente.

O que nos parece mais grave se encontra nos enunciados a seguir, por denunciar a falta de identificação com o processo formativo. Além disso, o uso das ACs pelo programa é apontado como elemento importante, para explicar a resistência (reação negativa) dos sujeitos-professores. Vejamos:

Informante 4

“[...] então eu mesmo não abracei muito assim o programa, devido o (sic) horário.”

Informante 8

“[...] então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso [...] Por que eu vou me dedicar a isso aqui e vou deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário?”

Informante 12

“[...] a gente era obrigado a fazer o Pacto e deixava de corrigir atividade, deixava de preparar aula, de corrigir prova pra isso.

Entendemos ser indispensável que os professores se identifiquem com as teorias e se reconheçam nesses processos formativos, a fim de se constituírem dialogicamente nessa relação. Considerando os enunciados em análise, além das teorias, tal identificação contempla também as condições nas quais essas situações interativas se estabelecem. O uso do tempo das ACs, além de inadequado, é considerado pelos sujeitos como uma das causas de sua dificuldade de interação com a proposta.

Para o informante 4, a pouca interação materializa-se na frase declarativa negativa “não abracei”, cuja forma verbal é intensificada pelo modificador “muito”. Em seguida, vincula o horário (tempo dedicado às ACs) como sua causa, pelo indicador de causalidade “devido”. Já o informante 8, após referir-se ao uso do tempo em questão, e classificar difícil o percurso formativo, desenvolve: “[...] então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso”. Assim, estabelece a mesma relação lógico-semântica de causalidade, por meio do articulador “por causa disso”.

O questionamento final no enunciado do informante 8 e a declaração do informante 12 apresentam como excludentes a atividade de formação e aquelas do seu cotidiano escolar. Esse efeito de sentido ocorre com o uso do marcador de pressuposição e indicador de mudança de estado – o verbo deixar. Na fala do informante 8, esse verbo tem como complementos atividades docentes diárias: “[...] deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário?” Essa forma verbal é, então, colocada em contraste com: “dedicar a isso aqui”. Logo, pressupõe-se que as atividades citadas eram feitas antes da adesão à proposta do Pacto, e já não mais ocorrem como em período anterior ao programa.

Além desses, há outros elementos linguísticos os quais apontam para as formações imaginárias desses sujeitos sobre a formação – o emprego dos pronomes possessivos. Eles são utilizados como determinantes dos elementos próprios do seu fazer docente nos sintagmas: “meus diários”, “minhas atividades”, “minhas aulas”. Com o uso dos possessivos, os sujeitos apontam para um vínculo de apropriação, compromisso com essas tarefas.

No entanto, na progressão referencial do enunciado, para retomar os encontros de formação, a informante 8 recorre ao termo referencial “isso”. O emprego desse pronome neutro é geralmente utilizado para referir-se a qualquer elemento não especificado, situado mais próximo do enunciatário que do enunciador. Desse modo, quando o citado pronome demonstrativo é colocado numa situação de contrapartida com as atividades docentes, conforme analisamos, tem-se o efeito de distanciamento do enunciador em relação à atividade formativa.

Assim, produz-se o efeito de minimização da formação do Pacto. E, se atentarmos para as condições de produção nas quais ocorre a enunciação, verificamos até mesmo hostilidade, uma vez que já se verificou o efeito de sentido de resistência, rejeição: “[...] porque a gente não...os professores não queriam, [...]” (informante 4); “[...]que não era possível você se dedicar ao curso [...]” (informante 8).

Já nos enunciados do informante 12, o efeito de sentido de resistência às condições de realização dos encontros, materializa-se na forma verbal “questionava”, seguida do modificador “muito”. Com esse advérbio intensifica-se a ação de inquirir sobre tal imposição. O teor impositivo atribuído pelo sujeito se confirma na forma passiva analítica “era obrigado”. De modo semelhante ao que ocorre com os informantes 4 e 8, observa-se uma relação conflituosa desse sujeito-professor com a formação proposta.

Nos dizeres dos três sujeitos tem-se a perspectiva daquilo que enunciam, a sua tomada de posição. Eles assumem uma contraposição a um aspecto da formação relativo ao tempo a ela dedicado. Isso ocorre, por tratar-se do horário regularmente destinado ao planejamento das aulas, conforme as suas necessidades particulares. Constituem-se, desse modo, maus-sujeitos, segundo a classificação Pecheutiana.

Feitas tais análises, deparamo-nos com o efeito de sentido de deslocamento ou deslizamento da palavra Pacto, uma vez que ela sugere uma convocação pactuada, caracterizada por decisões acordadas, discutidas. Isso implica escuta, posicionamento e contemplação de interesses das partes envolvidas. Assim, entendemos serem constitutivas dessa relação a resistência e a ausência de identificação.

Ao tratarmos sobre resistência, é inevitável a remissão a Foucault (1995, p. 244-248), para quem “não há relação de poder sem resistência”, e “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”.

A esse respeito, Pêcheux (1975, p. 304) partilha do pensamento de Foucault, ao declarar: “[...] Não há dominação sem resistência [...] é preciso ‘ousar se revoltar’ [...] é preciso ousar pensar por si mesmo”. Em seu texto intitulado *O sujeito e o poder*, o filósofo afirma existirem três tipos de lutas: 1. contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); 2. contra as formas de exploração que separam os indivíduos do que eles produzem; e

3. contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Esse terceiro tipo parece-nos ser aquele em que se encaixaria a luta a ser travada pelos sujeitos professores e professoras submetidos à formação do Pacto, em condições que desfavorecem o exercício do seu trabalho. Esse sujeito da nossa pesquisa encontra-se dividido, inserido em práticas de resistência. Dadas as características, temos uma relação poder-saber que se articula no discurso, definida por esse mesmo autor como:

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe. Delimita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

São, portanto, muitas as configurações do discurso em meio a tamanha complexidade e instabilidade da relação poder-saber.

CONSIDERAÇÕES (SEMI)FINAIS

O percurso empreendido até aqui nos permitiu situar o sujeito-professora numa relação de poder-saber de acentuada complexidade cujo discurso se apresenta como instrumento de poder, de resistência, capaz de estabelecer limites à ação do outro. São sujeitos que assumem um lugar de contraposição a um discurso formador a eles imposto.

Tal relação se insere, portanto, num projeto muito maior, nutrido pela ideologia neoliberal, que afeta diretamente as relações de trabalho imbricadas nos processos formativos dos professores e professoras. E se a feminização da docência é um fato, convém tratar tais relações de poder na perspectiva de gênero. Os sujeitos discursivos desse estudo são professores que não se reconhecem numa atividade formativa que lhes subtrai o tempo destinado ao planejamento e produção da sua atividade por eles definidos.

Tem-se do outro lado o discurso formador, enunciado pelo Pacto (MEC), que funciona como uma verdade coletiva, acolhido pela sociedade que o faz circular como verdadeiro. Desse modo, é inevitável verificar que todo discurso está ligado a efeitos de poder, os quais constituem uma “política de verdade”, em cada sociedade.

Os efeitos de sentido de resistência produzidos no discurso desses sujeitos denunciam a sua não identificação com o processo formativo vivenciado. E eles vão além disso, quando ao enunciar de um lugar de resistência, anunciam a sua resposta negativa à domesticação subjacente a tais programas. O poder público, por sua vez, ao elaborar tais programas para os docentes, fazem-no sem antes promover a sua escuta, alijando-os dos processos relativos a sua própria formação profissional. Certamente, há muito o que construir entre adesões e resistências, no exercício da docência pública e da sua qualificação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria V. B. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2016.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *In*: ORLANDI, E.P.; GERALDI, J.W. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: UNICAMP/ IEL, n. 19, jul./dez. 1990.
- BRANDÃO, Maria Helena. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio: Etapa II - Caderno IV: Linguagens**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2014.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação – Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 04-13, 1988.
- CATANI, Denice. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. *In*: CATANI, Denice *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CORACINI, Maria. José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- COSTA, Aurea; FERNANDES NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sandermann, 2009.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 41-61, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GERALDI, Corina; GERALDI, José Wanderley. **A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel?** Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867/11239. Acesso em: 03 out. 2014.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e educação**, n. 4, p. 02-21, julho 1991

LOURO, Guacira. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. *In*: CATANI, D. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. *In*: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997. p. 15-25.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1969.