

- Pimenta, Selma G & Almeida, Maria Isabel. (2009). Programa de Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade de São Paulo. In: Selma Garrido Pimenta. *Relatório de Gestão 2006/2009.USP*. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação.
- Pipitone, Maria Angélica; Zuffi, Edna; Rivas, Noeli P.P (2010) .Um Programa de Formação de Professores em constituição e ação: O caso da Universidade de São Paulo. *Revista Estudos Pedagógicos*, (18), 281-291.
- Saviani, Dermeval (2008 a). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2008 b). *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.
- Santos, Lucilia L (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, (2), 21-29.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Llessard, Claude (Orgs). (2008). *O Ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tedesco, Juan C (2010). *Presentación*. In: Dalila Oliveira et.al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO- IPE.
- Young, Michel (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, PT: Porto Editora.

6.109.

Título:

Saberes constituintes da docência: repercussões e influências na identidade do sujeito-professor

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Assolini, Filomena Elaine Paiva [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Lastória, Andrea Coelho [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Silva, Gláucia Maria da [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Resumo:

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, nem sempre apresentam atributos específicos “da” e “ para” a docência, ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui e se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções conceituais, suas práticas, suas relações com os estudantes, dentre outros fatores concernentes ao exercício profissional da docência. Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou, dentre outras questões, a (des) construção da (s) identidade (s) do sujeito-professor que atua na Educação Superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada no período de 2009/2010, teve como um de seus objetivos analisar, por meio de entrevistas e depoimentos escritos, os saberes constituintes da docência, de professores que atuam na Educação Superior Brasileira. Partimos do pressuposto de que o domínio ou não desses saberes interferem na produção de sentidos sobre a (s) identidade(s) docente (s) e, por conseguinte, nos seus saberes e fazeres pedagógicos. Nosso referencial teórico-metodológico é constituído pelas contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação, particularmente os que se dedicam às pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, e pela Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana. Neste texto, apresentamos resultados de análises discursivas já concluídas, realizadas a partir de depoimentos escritos, que versam sobre as seguintes questões: 1) Quais os conhecimentos específicos relacionados à docência que você considera importantes para sua prática pedagógica? 2) Relate experiências desenvolvidas em sala de aula que você considera importante no processo de aprendizado dos estudantes. 3) Quais desafios cotidianos a docência lhe proporciona e como você os administra ? Os (nove) sujeitos-professores participantes da pesquisa atuam na área de Metodologia de Ensino, a saber: (03) Metodologia de Língua Portuguesa, (02), Metodologia de História e Geografia, (02) Metodologia de Matemática e (02) Metodologia de Ciências, em instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os resultados das análises discursivas assinalam que o exercício da docência requer o domínio de múltiplos saberes, que precisam ser apropriados, internalizados e compreendidos pelo sujeito-professor, posto que são inúmeros os desafios que o contexto escolar da pós-modernidade nos apresenta. Nessa perspectiva, destacamos que as identidades dos sujeitos nunca são fixas, rígidas, acabadas. Outra conclusão diz respeito à consideração pelos ecos dos discursos, das representações e das memórias de sentidos negativos institucionalizados, a respeito da profissão, que, quando não ressignificados,

continuam reverberando na voz e na prática pedagógica do sujeito-professor, colocando-o na posição de um profissional que reproduz dizeres e ações didático-pedagógicas que pouco afetam os sujeitos educandos. Postulamos uma formação continuada caracterizada não apenas por finalidades de aprimoramento profissional mas como espaço formativo onde o sujeito-professor seja instigado a entender-se como profissional intelectual e crítico e, portanto, capaz de avaliar, refletir e ressignificar suas práticas.

Palavras-chave:

Docência, Ensino Superior, Identidade(s).

Alguns conceitos basilares do nosso arcabouço-teórico acerca dos saberes da docência

Nas tessituras das práticas profissionais, indagações e embates vêm sendo feitos no que tange aos processos que envolvem a formação de professores e seu reconhecimento profissional. A condição do professor trabalhador na sociedade capitalista, as representações sociais sobre a profissão, os saberes docentes, as aprendizagens, as práticas inovadoras na profissão, as identidades, as dimensões existenciais estão imbricadas dialeticamente. Os pressupostos contidos nas políticas educacionais no que se refere à formação de professores indicam assimetrias e tensões na medida em que acentuam a diversidade e heterogeneidade dos lócus formativos, ênfase em currículos inspirados na ótica da conformação, da reprodução social, da *profissionalização cientificizada* e da *ciência profissionalizada* (SILVA JR, 2011).

Nóvoa (2002, p.27) corrobora nessa direção explicitando que “racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos de uma mesma agenda política que tende olhar a educação, a partir dos anos 1990, segundo uma lógica economicista”. De acordo com essa tendência, a profissão docente é definida a partir de critérios essencialmente técnicos no qual o nivelamento por baixo, o esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais, o controle da profissão constitui-se em definidores de programas de formação inicial, continuada, bem como em medidas da política educativa. Analisar essa questão constitui-se em oportunidade de produção de novas sínteses superadoras em busca de um conhecimento pedagógico que possa enfrentar os desafios impostos pela globalização e sociedade do conhecimento. Os estudos e pesquisas assentados nos saberes constituintes da docência podem significar referentes na área pedagógica, tendo em vista que a docência não pode ser compreendida senão como prática situada, complexa e socialmente produzida (CUNHA, 2009, 2010; VEIGA, 2008).

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, nem sempre apresentam atributos específicos “da” e “para” a docência. Formar professores implica compreender a importância e o papel da docência, pois o processo de formação (inicial e continuado) é “multifacetado, plural, inconcluso e autoformativo”

(VEIGA, 2008, p.15). Além disso, a formação pressupõe que os professores sejam capazes de “considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas” (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.27).

Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou, dentre outras questões, a (des) construção da (s) identidade(s) do sujeito-professor que atua na Educação Superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada no período de 2009/2010, teve como um de seus objetivos analisar, por meio de entrevistas e depoimentos escritos, os saberes constituintes da docência, de professores que atuam na Educação Superior Brasileira. Partimos do pressuposto de que o domínio ou não desses saberes interferem na produção de sentidos sobre a (s) identidade(s) docente(s) e, por conseguinte, nos seus saberes e fazeres pedagógicos. O referencial teórico-metodológico é constituído pelas contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação (PIMENTA, ALMEIDA, 2011; CUNHA, 2009, 2010; PIMENTA, 2009, 2002; VEIGA, 2008; TARDIF, LESSARD, 2005, 2008; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2002) e pela Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana (PÊCHEUX, 1995, 1999; COURTINE, 1982; ORLANDI, 1988, 1987), dentre outros.

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos desses autores dedicam-se a investigar e sistematizar esses saberes. Procuram compreender a historicidade, raízes e finalidades da atividade docente e, assim, elaborar um *corpus* de saberes mobilizados pelos professores e colaborar para um processo de profissionalização docente que possa transpor a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado. É nessa perspectiva que buscamos as produções a respeito da temática dos saberes docentes, nos apoiando para este trabalho, principalmente nas concepções abordadas por Tardif (2002) responsável, por meio de suas obras, pela introdução da temática no Brasil.

Nos cursos *stricto sensu* a questão do possível exercício da docência em nível superior, não é priorizado, uma vez que se enfatiza a preparação profissional voltada para as “atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e que conferem visibilidade e *status* ao pesquisador” (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.25). A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005), como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Os autores colocam em evidência “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente” (p. 8), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola.

Por outro lado, a relação dos docentes ou dos futuros docentes universitários com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois os mesmos (enquanto

estudante ou docente) estão continuamente produzindo “saberes específicos, tácitos, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, enfim de sua experiência, os quais são constantemente mobilizados, construídos e reconstruídos” (TARDIF, LESSARD , 2008, p.81). Os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados com seu trabalho. Neste sentido, os saberes profissionais seguem uma definição epistemológica (temporais, plurais, heterogêneos, cognitivos).

Tardif (2000) constata em seus estudos formas de possibilitar caracterização dos saberes profissionais dos professores. Para o autor, “os saberes profissionais dos professores são temporais” (p.57), ou seja, adquiridos por meio do tempo, e de atuações prática da profissão, se desenvolvem no âmbito de uma carreira, num processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. (idem, p.67). O autor apresenta outras dimensões e aspectos que dizem respeito à formação afirmando que os saberes provêm de diversas fontes e que em seu trabalho um professor se serve de sua “cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior” (ibidem, p.74). Os saberes dos professores se apoiam em conhecimentos *disciplinares* adquiridos na universidade, em conhecimentos *didáticos e pedagógicos* oriundos de sua formação profissional, em conhecimentos *curriculares* veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. Os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. (TARDIF, 2002).

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à construção da *identidade docente*. Pimenta (2002) relaciona a multiplicidade dos saberes como um dos aspectos importantes para os estudos sobre a identidade da profissão de professor. Segundo a autora, a identidade é construída a partir da: “[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19). O processo identitário do professor passa por significações do papel docente e de sua inserção na sociedade. Sobre a construção da identidade docente, Nóvoa (2002) afirma que prefere falar de “processo identitário, como um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. (p. 28).

Para dialogar com a autora acima citada, trazemos Hall (2000) que nos mostra que as identidades são fragmentadas, fraturadas, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando em constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Partimos, pois, de uma concepção de identidade que se contrapõe àquelas que a entendem como sendo fixas, centradas, unificadas, pressupondo um sujeito dono e senhor absoluto de seu dizer e dos sentidos que produz. Apresentada a problematização e um dos pilares de sustentação teórica de nossas pesquisas, assinalamos que constituímos como objeto de estudo, o discurso sobre o falar da prática do professor universitário, concentrando-nos, especificamente, em alguns dos importantes elementos constitutivos dessa prática: o planejamento e a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas e a relação educador e educando. Nossa finalidade é compreender como tais fatores repercutem na (des) construção da identidade do sujeito professor universitário.

Para adensar o referencial teórico concernente às Ciências da Educação, trazemos algumas contribuições dos aparatos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa e da Psicanálise. A Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana) é fundamental, uma vez que não elimina os conflitos, as contradições, a opacidade, ao contrário, busca “(...) fazê-las aflorar na materialidade linguística do discurso, apreendê-las nas formas de organização discursiva, possibilitando captar as relações de antagonismo, de aliança, de absorção que se processam entre diferentes formações discursivas” (BRANDÃO, 1995, p.83).

Pensar os ecos e repercussões dos saberes constituintes da docência para a (des) construção da identidade do sujeito-professor nos conduz a mobilizar o conceito de memória discursiva que, na perspectiva da Análise do Discurso de “matriz” francesa, (doravante A.D.), não é concebida “[...] no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

As palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis; “nosso” dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em “nossas” palavras, em “nossos” dizeres. Sendo assim, podemos afirmar, com base em Courtine (1982), que há uma relação entre o já dito e o que está se dizendo. Trata-se da relação que se configura entre o interdiscurso e o intradiscurso ou entre o eixo vertical (que representa os dizeres já ditos, a memória discursiva, os saberes discursivos do sujeito) e o eixo horizontal (que representa a formulação, a atualização da memória discursiva).

É, pois, na confluência dos dois eixos – o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) – que todo dizer se constrói, pois o sujeito só conseguirá formular colocando-se na perspectiva do interdiscurso, que preside todo dizer e determina as formações discursivas nas quais ele irá se inscrever e com as quais ele irá se identificar. Podemos compreender o interdiscurso como uma região onde acontecem “encontros e confrontos de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 52).

As formações discursivas – que determinam o que pode e deve ser dito –, são a projeção na linguagem das formações ideológicas que podem ser compreendidas como um conjunto complexo de representações que não são nem individuais nem universais. Entretanto, relacionam-se às posições de classe que sempre estão em conflito umas com as outras. As formações ideológicas comportam, necessariamente, uma ou várias formações discursivas interligadas como um de seus componentes.

O discurso, que mantém sempre relação com outros dizeres, não é uma entidade homogênea, plana, uniforme. O sujeito, por sua vez, constitui-se na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico-cultural.

O fio psicanalítico permite-nos trabalhar com a noção de sujeito cindido (por assumir várias posições no discurso); e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui).

Sendo assim, o sujeito é, então, formado por ele, pela complementação do “outro” – “a quem o sujeito se dirige, de quem ele cita e fala ou descreve a ação” – e ainda pelo inconsciente (o “Outro” – “rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir” (TEIXEIRA, 2001, p. 267). Podemos afirmar, ancorados em Pêcheux (1995), que nesse “outro” inclui-se a voz dos “outros” discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso.

Outro conceito importante que por ora destacamos é o que diz respeito à subjetividade, entendida como “[...] um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (KRISTEVA, 1994, p. 283).

Aspectos Metodológicos: perscrutando indícios e pistas na materialidade discursiva

Constituímos nosso objeto de estudo a partir de entrevistas e de depoimentos escritos de nove professores universitários que ministram aulas nas disciplinas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (03), História e Geografia (02), Matemática (02) e Ciências (02), em diferentes instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No presente trabalho, apresentaremos análises discursivas concernentes aos depoimentos escritos, que trazem respostas às seguintes questões: 1) Relate experiências que você desenvolve na sala de aulas e que considera interessantes, para o aprendizado dos estudantes. 2) Que desafios a docência, de maneira ampla, e o dia a dia da sala de aula, de maneira particular, lhe trazem? Como você lida com eles?

Para os sujeitos-docentes que aceitaram, espontaneamente, dar seus depoimentos foram-lhes enviadas correspondências via correio. Todos os nove professores responderam às perguntas. Recebemos as respostas digitadas e via correio, no final do segundo semestre de 2010. O tempo para a coleta desses depoimentos estendeu-se muito além do que havíamos previsto. A princípio acreditávamos que dois

meses seria um prazo suficiente. Contudo, esse processo estendeu-se por cerca de seis meses, sendo que a principal justificativa apresentada, por aqueles profissionais que nos solicitaram prorrogação de prazo, relaciona-se ao tempo exíguo de que dispõem para o cumprimento de todas as exigências do âmbito científico-acadêmico. Outras justificativas serão por nós perscrutadas, em análises vindouras, pois, de acordo com o enfoque discursivo, elas fazem parte das condições de produção do discurso.

A ênfase metodológica se deu na relação entre intradiscurso e interdiscurso, a partir de Pêcheux (1995) e de Courtine (1981), que balizam a passagem entre a materialidade linguística e o discurso. O fio discursivo, o intradiscurso, que se refere à linearidade do dizer permite-nos buscar os discursos - outros. O interdiscurso, por sua vez, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com sujeitos e a ideologia.

Vale destacar que o funcionamento discursivo “(...) é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1988, p. 125). É necessário analisar o funcionamento do discurso e estabelecer as relações entre ele e as formações discursivas às quais pertence, pois entendemos que através da relação do sujeito com as formações discursivas que, por sua vez, remete às formações ideológicas, é possível chegar ao funcionamento do sujeito no discurso.

O nosso referencial teórico-metodológico inscreve-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Sendo assim, as marcas linguísticas são tomadas como pistas que, se por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem no texto, por outro não são detectáveis nem apreendidos mecânica e empiricamente. O analista de discurso trabalha não com os produtos, mas com os processos e as condições de produção da linguagem. Em função disso, adota um procedimento metodológico que lhe exige idas e vindas entre a teoria, a consulta ao *cópus* de que dispõe e a análise propriamente dita.

Antes de iniciarmos as análises, propriamente ditas, gostaríamos de mencionar que a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) entende que a interpretação nunca é definitiva, única, completa, acabada. Haverá sempre o equívoco, que é constitutivo da língua, bem como outros pontos de deriva possíveis. Portanto, outros sentidos poderão ainda ser somados àqueles que decorrem de nossas interpretações.

Nossos gestos de interpretação: atravessando o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito

Deter-nos-emos na análise de recortes de dois depoimentos de dois diferentes sujeitos, que, a partir do lugar de professores universitários, relatam suas experiências com o ensino das disciplinas de

Metodologia de Língua Portuguesa e de História e Geografia, bem como os desafios que o exercício da docência lhe traz.

Recorte nº 1

“Aprendi que o professor tem que dar muito, dar sempre; tento dizer assim, né, dar o texto, dar a matéria, dar o conteúdo, dar carinho, dar afeto, dar broncas, dar conselhos, dar sempre o melhor de si, o melhor do que sabe para os alunos. É uma missão sagrada ser professor. Posso dizer que sou uma professora apaixonada. Gostaria de ser melhor, de conseguir conhecer todos os novos métodos, as novas teorias; nossa, tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações. Mas, a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?” (Posição de Sujeito Professora Universitária “D”).

Nas seqüências discursivas acima destacadas, chama-nos a atenção, no recorte número 1, inicialmente, o atributo “normal”, enunciado pelo sujeito-professor “D”, quando convidado a falar sobre sua formação inicial. Nossos gestos de interpretação levam-nos a pensar no significante “normal” no sentido de habitual, dentro das normas, de acordo com o esperado (naturalizado). Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas, desde muito antes da realização do curso de Pedagogia, nas quais predominavam marcas de um discurso pedagógico escolar, D.P.E., tradicional (magistrocêntrico, conteudista e livresco), caracterizado pela valorização da obediência resignada do estudante que, nessas condições de produção, quase nunca é instigado a falar ou questionar o que está institucionalmente posto.

Lembremos que as formações discursivas podem ser vistas com “regionalizações do interdiscurso” (Orlandi 1998, p. 44). Elas são o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Contudo, vale esclarecer que a relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva dominante (com a qual se identifica) e com as outras que aí se entrecruzam, é própria da história desse sujeito e não preexiste a ele. No caso do sujeito-professor “D”, parece-nos que ele se identifica com o D.P.E. tradicional, acreditando serem “normais” (naturais) situações de ensino que indiciam práticas pedagógicas autoritárias. Ao trazer o significante “quartel”, numa espécie de lapso ou de ato falho, não se dá conta de que, inconscientemente associa escola a quartel, ou seja, em seu aparente “tropeço” linguístico emergem sentidos que, certamente, constituíram seu interdiscurso, sua memória discursiva.

A heterogeneidade e a porosidade da formação discursiva possibilitam um movimento de sentidos e os deslizamentos de posições de sujeito. É “[...] a forma-sujeito (pela qual o sujeito do discurso se identifica

com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver – esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (PÊCHEUX 1995, p. 167).

O assujeitamento ideológico faz com que o sujeito, tendo a impressão de ser senhor de sua própria vontade, sem ter consciência de que não é, identifique-se com grupos ou classe de uma determinada formação social e, a partir de um lugar social, produza seu discurso.

O sujeito, segundo Pêcheux (1995), tem a ilusão de que ele é a fonte (origem) do sentido daquilo que ele diz. Por esse esquecimento (o número 1), o sujeito rejeita, apaga inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva. É através desse esquecimento que o sujeito “recusa” essa, e não outra sequência, para que se obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é criador absoluto de seu discurso. Entretanto, a ideologia e o inconsciente limitam a pretensa liberdade do sujeito do discurso, pois este se imagina “livre” para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia.

As formações discursivas, nas quais o sujeito “D” se insere, remetem, portanto, às formações ideológicas que, ainda, consideram o exercício da docência como um espaço no qual deve vigorar “naturalmente” o controle de ações e de sentidos. O verbo ‘*mandavam*’ e a expressão verbal ‘*tinha que fazer*’ produzem efeitos de sentido de domínio, imposição, obrigatoriedade e prescrição, frequente e regularmente presentes no D.P.E., inclusive o que abarca o Ensino Superior.

Conforme mostramos em trabalhos anteriores, Assolini (2003), em muitos casos, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada, o professor não se entende como um sujeito capaz de ocupar posições que lhes permita questionar os discursos estabilizados (currículo escolar oficial, livros e manuais didáticos, apostilas e materiais de apoio ao professor disponibilizados por órgão de ensino), permanecendo no lugar de “escrevente” (Pêcheux 1999), ou seja, no lugar daquele que tão somente reproduz os sentidos previamente administrados pela instituição escolar e, por isso mesmo, por ela considerados legítimos, corretos, aceitáveis.

Retomando nossa análise, gostaríamos de observar que, em relação à leitura, nossa interpretação é a de que, nessas condições desfavoráveis de produção, o ato de ler deu-se mais como um cumprimento de tarefas acadêmicas e menos como um ato que, além de informação e conhecimento, poderia também proporcionar momentos de prazer, sonho e encantamento. A relação do sujeito-professor “D” com a leitura de textos acadêmicos fora, assim, marcada pelo entendimento de que esses documentos (os textos) não poderiam ser submetidos ao que Orlandi (1988) denomina de “pluralidade de leituras”, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. A A.D. assume que a leitura não se limita a uma prática ingênua de decodificação. Tampouco o texto, que é objeto de leitura pode ser tomado como um objeto transparente, neutro, completo. O texto é opaco e demanda interpretação/ões. Interpretar, nesse campo teórico, não consiste em extrair sentidos já assinalados, postos, mas sim

considerar que o sujeito interpreta a partir das diferentes posições que ocupa, da sua relação com o interdiscurso, com a memória, com as formações discursivas com as quais se identifica e é a partir do imbricamento de todos esses fatores que os sentidos se constituem.

Prosseguindo com as nossas análises, vamos nos deter no recorte número 2, especialmente na sequência: *“aprendi que o professor tem que dar muito, tem que dar sempre”*.

A multiplicidade de significações que são atribuídas ao verbo dar – *“dar o texto”*, *“dar a matéria”*, *“dar o conteúdo”*, *“dar carinho”*, *“dar afeto”*, *“dar broncas”*, *“dar conselhos”* e outras que aqui poderíamos citar – indiciam que o sujeito-professor “D” repete um discurso instituído, que incorporou em sua formação inicial ou até mesmo, antes dela, bem como discursos-outros que foram por ele assimilados ao longo de sua história no magistério. São diferentes vozes que ecoam nesses enunciados, marcando, assim, a heterogeneidade constitutiva do dizer, que se dá no jogo entre o interdiscurso e o inconsciente.

Nóvoa (2002), ao discorrer sobre os sentidos produzidos, historicamente, em relação ao professor, destaca que um dos que teve maior impacto, no contexto social, é o de professor “doador”. Esse sentido, que continua reverberando no atual sistema superior de ensino brasileiro, contribui sobremaneira para a difusão da imagem equivocada de que o professor pode ocupar o lugar de mãe, pai, tio(a), avô (avó), enfermeiro(a), psicólogo(a), dentre outros. As identificações do sujeito-professor com tais posições, bem como o seu entendimento e aceitação resignados da imagem de “eterno doador” como um “discurso da verdade” (FOUCAULT, 1969) vem interferindo negativamente na consolidação do entendimento de docência como profissão, uma vez que essa tem sido tratada, historicamente, como “missão”, problemática tão bem discutida por autores como Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Tardif (2002).

Assim sendo, podemos dizer que o discurso religioso atravessa o discurso pedagógico escolar, o que nos permite compreender o dizer do sujeito-professor: *“graças a Deus, eu durmo sem culpa nenhuma no meu coração”*.

Na esteira dessa reflexão, trazemos o conceito pecheuxtiano, segundo o qual as formações imaginárias são constitutivas do discurso, uma vez que todo discurso é direcionado (inconscientemente) em função da imagem que o sujeito tem de si, do outro e do objeto do qual fala. Sendo assim, gostaríamos de inserir na presente análise nossa reflexão sobre o imaginário social a respeito do professor, no sentido de que não poderia ter dúvidas, dizer “eu não sei” ou “como se faz?”.

Imbernón (2010), pesquisador que nos incita a muitos questionamentos sobre as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, fala-nos da “solidão pedagógica” do educador e das consequências para a constituição de sua identidade profissional, advindas dessa solidão. Concordamos com o educador e destacamos que, em nossas investigações, temos observado

que o professor deseja e anseia por encontrar-se com seus pares, para compartilhar experiências, angústias, preocupações, feitos, dúvidas. Contudo, nem sempre o faz, mesmo quando existem oportunidades concretas para encontros coletivos, tais como: em espaços físicos adequados, em reuniões dentro do próprio horário de trabalho do professor e pelas quais é remunerado, com profissionais da educação, como, por exemplo, gestores e coordenadores pedagógicos (responsáveis pela condução e encaminhamento dos trabalhos, material impresso disponibilizado gratuitamente), através da presença de convidados da comunidade científica, para proferir palestras, dentre outras. Notamos que nos espaços escolares e, portanto, institucionais, o sujeito-professor opta, muitas vezes, por manter-se calado a expressar questões que envolvam sua subjetividade, entendida aqui como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (KRISTEVA 1994, p.283). Assujeitado, apagado e silenciado, ele busca, também nessas ocasiões, corresponder a uma imagem socialmente idealizada, ou seja, a de um profissional que, sozinho, conseguiria responder às demandas e desafios da sala de aula, de forma particular e de sua profissão, de maneira ampla.

Indo adiante com as nossas análises, vamos nos ater, então, ao enunciado do sujeito-professor “D”: *“tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações, mas a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?”*.

Observamos que sujeito-professor mobiliza sua memória discursiva, fazendo circular formulações instituídas em relação ao imagina ser o “melhor professor”. Por ser atravessado pelo inconsciente, o sujeito tem a ilusão de que o discurso nasce nele; desconhece, assim, que muitas outras vozes e muitos outros sentidos compõem o “seu” dizer.

Nas formações discursivas em que se inscreve, ele se exige conhecer o que imagina ser novo, diferente, inusitado, sem se questionar o que, de fato, significam tais conceitos e, principalmente, as quais ideologias estão respondendo e servindo. Assinalamos, brevemente, que, na sociedade contemporânea, foram naturalizados os discursos nos quais vigoram os paradigmas neoliberais, como, por exemplo, o da liberdade econômica da eficiência profissional, da educação de qualidade. O sujeito-professor não está surdo a esses discursos, que também contribui para o seu assujeitamento.

Explicitamos nossa filiação aos postulados da pesquisadora Coracini (2007), quando discute a problemática referente à formação docente, mostrando-nos o quão importante é considerarmos “a complexidade que envolve o sujeito-professor” (p.16). A proposta da linguista estimula-nos a continuar defendendo a tese segundo a qual é premente que os espaços destinados à formação docente, inicial ou continuada, ofereçam condições favoráveis de produção para que futuros professores e, também, aqueles que já estão no exercício de seu ofício, possam manifestar sua subjetividade. Para

nós, essa é uma condição basilar, para que conheçam um pouco de si, de suas histórias de vida e de como se tornaram professores e, nessa perspectiva, das identidades que os constituem. Corroborando com nossos argumentos, salientamos que as identidades são sempre “fragmentadas, fraturadas..., multiplamente construídas ao longo dos discursos” (HALL 2000, p. 108).

Encerramos a primeira análise lembrando que compreendemos a formação do sujeito professor como um processo múltiplo, não linear, caracterizado por muitas vozes, discursos, práticas e saberes acumulados em todo o seu percurso pessoal e profissional. Sendo assim, acreditamos que nossos gestos de interpretação podem sensibilizar aqueles que se interessam pelo tema, a pensar na formação como um movimento constante, ininterrupto, inacabado, pois, afinal, quem de nós, atrever-se-ia a dizer “estou formado”, “estou pronto”?

Recorte nº 2

Um conhecimento específico da docência para mim é o de saber explicar detalhadamente, é o de saber esmiuçar o conteúdo, acho que quando damos boas aulas conseguimos dizer o principal, o mais importante da matéria. Eu sempre dou aulas expositivas, ainda não conheci técnica ou jeito melhor, pois o professor pode também demonstrar e comprovar que sabe, dando aulas expositivas e os alunos gostam e valorizam. Tomo os professores que tive como modelo, porque, no final das contas, sempre me lembro deles, do que faziam nas aulas. Tive ótimos, excelentes professores, eles foram um exemplo para mim. Mas embora faça o melhor para dar excelentes aulas, os estudantes nem sempre participam e isso me chateia muito. Onde eu iria aprender outras formas de dar aula?”. (Posição de Sujeito Professora Universitária H.I.- Metodologia de Ensino de Português).

Iniciamos nossa análise salientando que os sujeitos professores universitários quando iniciam a docência, na universidade já têm uma constituída uma memória discursiva sobre o que é ser professor. Essa memória discursiva foi construída ao longo de suas vidas, através de experiências variadas, inclusive como sujeitos alunos de diferentes professores que passaram pelas suas vidas, deixando suas marcas.

O enunciado que se segue traz indícios que ilustram nossa afirmação: “tomo os professores que tive como modelo, porque, no final das contas, sempre me lembro deles, do que faziam nas aulas. Tive ótimos, excelentes professores, eles foram um exemplo para mim.”

Nessa linha de raciocínio, trazemos a proposta das pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2010, p.79): “(...) o desafio, então que se impõe é o de colocar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para o ver-se como professor nessa instituição.” Para nós, esse processo de deslocamento envolve a aquisição de conhecimentos específicos, para o exercício

responsável da docência. Um dos saberes imprescindíveis para a tarefa de ensinar é o que diz respeito às concepções a respeito de como se dá a aquisição de conhecimentos por parte do sujeito estudante.

Contrapondo-se ao paradigma tradicional, professor palestrante, transmissor de conteúdos e alunos ouvintes, receptores passivos de conteúdos indiscutíveis, Anastasiou (2001) propõe o que denomina de “processo de ensinagem”. Para que tal processo se concretize, de fato, faz-se necessário estabelecer uma relação contratual entre educador e educandos, tendo em vista ambos, de diferentes formas e em diferentes momentos, tem responsabilidades na apreensão e construção de saberes, na relação que estabelecem no dia a dia da sala de aula, nas situações avaliativas, dentre outros fatores. Dizer que ambos têm sua parte de responsabilidade no processo não exime o sujeito-professor de suas tarefas educativas e didático-pedagógicas, muito menos dos saberes para o desenvolvimento de seu ofício, a docência, que constitui uma ação intencional, que intervém na prática social e, conforme vimos procurando mostrar “(...) todo contato com o outro deixa marcas indelévels, lembranças que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue” (CORACINI, 2007, p.9).

Dando prosseguimento, salientamos que o sujeito-professor H.I. insere-se em formações discursivas que o permitem analisar e repensar sua prática pedagógica, pois embora afirme veementemente que “dá aulas expositivas” e que tal estratégia lhe parece a melhor, ocupa uma posição de sujeito que se incomoda com o fato de os estudantes não participarem das aulas. Além de disso, questiona: “onde eu aprenderia outras formas de dar aulas”?

Gostaríamos de destacar que as aulas expositivas podem caracterizar-se por um discurso autoritário, tal como pensado pela AD, ou seja, um discurso onde há a contenção da polissemia e, por conseguinte, a forte presença da paráfrase, isto é, pelo retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, cristalizado, instituído. Do ponto de vista epistemológico, essa situação orienta a existência do professor, de uma disposição para conhecer e compreender os alunos e suas particularidades individuais e situacionais, bem como sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula. Além disso, o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional.

Vale notar que, nessas condições de produção, tanto o educador quanto o educando podem ser impedidos de ocupar o lugar de sujeitos-intérpretes, ou seja, de sujeitos que atribuem e produzem sentidos. A nosso ver, é possível que tanto o sujeito-professor como o sujeito-estudante desloquem-se das formações discursivas nas quais ocupam a posição de enunciadore de discursos alheios para formações discursivas que lhes possibilitassem formular seu dizer a partir de seus próprios saberes discursivos (interdiscursos). Para tanto, é desejável situações de ensino e de aprendizagem possam existir reais espaços interpretativos que possibilitem a historicização dos sentidos (e não simplesmente a sua reprodução), a reversibilidade de posições e, sobretudo, novos gestos de interpretação, essenciais para que educadores e estudantes possam ser autores de suas próprias histórias.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria Isabel de & Pimenta, Selma G. (2011). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: Selma G. Pimenta & Maria Isabel de Almeida. *Pedagogia Universitária* (pp. 19-43). São Paulo: Cortez.
- Anastasiou, Léa G.C. (2001). Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 57-70). Campinas: Papirus.
- Assolini, Filomena E.P. (2003) *Interpretação e Letramento: pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado. FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Assolini, Filomena E.P. (1999) *Pedagogia da leitura parafrástica*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Brandão, Helena. (1995). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP.
- Courtine, Jean .J.(1982). Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2), 239-264.
- Coracini, Maria José & Bertoldo, Ernesto S. (Orgs.) (2003). *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cunha, Maria Isabel (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 110-128.
- Cunha, Maria Isabel (2010). *Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Foucault, Michel (1969). *O que é um autor?* Lisboa: Passagens.
- Ginzburg, Carlo (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história* (pp. 143-179). São Paulo: Companhia das Letras.
- Gregolin, Maria do Rosário & Baronas, Roberto (Orgs.) (2007) *Análise de discurso: As materialidades do sentido*. 3ª ed. São Carlos: Clara Luz.
- Hall, Stuart (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Imbernon, Francisco (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kristeva, Julia (1994). *Estranhos a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Maingueneau, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.

- Nóvoa, Antonio (Coord) (2002). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Orlandi, Eni P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (1988). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Pêcheux, Michel (1995). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP.
- Pêcheux, Michel (1999). O papel da memória. In: Pierre Achard (Org). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP.
- Pimenta, Selma G. (2009). A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Maria Isabel da Cunha et al. (Orgs). *Docência Universitária: Profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Pimenta Selma G. & Anastasiou, Léa G.C. (2010). *Docência no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma G. (Org.) (2002). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Silva Jr, João R. (2011). A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: Maria de Lourdes P. Almeida & Elizabete M.A. Pereira (Orgs). *Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI: Um olhar transnacional* (pp. 21-70). Campinas: Mercado das Letras.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (Orgs) (2008). *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- Veiga, Ilma .P.A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Ilma P.A. Veiga & Cristina d'Ávila (Orgs). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. (pp. 13-21). Campinas: Papirus.

6.110.

Título:

A formação pedagógica do professor para a educação superior: contributos investigativos e desafios