

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSOR: Uma análise discursiva das teses e dissertações em cursos de pós-graduação em educação da UFG.

¹Maria José de Pinho

²Dânveres Tatiana Gomes Monteiro da Silva.

Este trabalho busca compreender as concepções de educação e professor e sua função social abordadas em um grupo de quatro dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, no período 2006 como parte do projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: Um estudo interinstitucional da região centro-Oeste” que aborda temas estudados nas dissertações e teses, sob os seguintes aspectos: tema, referencial teórico, método, metodologia, tipos de pesquisa, concepções de educação e de professor. A identificação dos discursos irá contribuir e subsidiar os estudos sobre a temática formação de professores. Dessa forma propõe-se analisar através da análise do discurso, as concepções de educação e professor nas dissertações da Pós-Graduação em Educação da UFG. Os resultados aqui apresentados referem-se ao andamento do estudo que vem sendo desenvolvido no contexto do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professor na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Para a AD, a interpretação é resultante do modo de funcionamento linguístico - textual dos discursos, considerando as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social. Nesse caso nas dissertações analisadas o discurso será considerado na perspectiva de aspectos que remetem ao sistema linguístico e ao uso, às relações que estabelece com a ideologia, considerando que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Nessa perspectiva, a AD propõe a análise das condições de possibilidades do discurso, a partir do pressuposto de que o discurso encontra determinações num processo histórico e social. No âmbito de nossa pesquisa, cabe, pois, verificar os discursos que atualizam diferentes sentidos para a questão da educação e do professor, mediante um dado contexto histórico.

Palavras chave: concepção de educação e de professor, formação, análise do discurso.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é compreender as concepções de educação e professor e sua função social abordadas em um grupo de seis dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, no período entre 2006 a 2008. A elaboração desse trabalho insere-se no contexto mais amplo por fazer parte do projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: Um estudo interinstitucional da região centro-Oeste” que aborda temas estudados nas dissertações e teses,

Notas:

¹Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT no Curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br.

²Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBIC. E-mail: danveresgyn@yahoo.com.br

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

sob os seguintes aspectos: tema, referencial teórico, método, metodologia, tipos de pesquisa, concepções de educação e de professor.

A identificação dos discursos irá contribuir e subsidiar os estudos sobre a temática formação de professores. Parafraseando Guimarães, (2005, p.3) “Todo esse trabalho deverá além de proporcionar o conhecimento da produção, ser de efetivo significado para melhoria da formação do professor e da educação escolar brasileira; constituindo espaços interativos para o diálogo entre os pesquisadores da área na Região e de todo país; E ainda, contribuir para a melhoria dos trabalhos de pós-graduação nos referidos programas. Somos, portanto, parte desse projeto.

Este trabalho de pesquisa apura os sentidos dos investigadores para sentir em que direção as pesquisas desenvolvidas tem avançado, que concepção de professor tem sido predominante. Focamos, porém, na formação de professores – concepções de educação e de professor que têm sido trabalhadas nas produções de pós graduação da UFG.

Segundo Fischer (2001, p.3): “Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”. Pelo que podemos compreender o discurso se dá pelas práticas e constitui a realidade, o objeto de que se fala, não está relacionado à coisas.

Desta forma Fisher (2001, p.7) corrobora que:

“Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases[...]”

Este texto tem a pretensão a apresentar as etapas da pesquisa que no primeiro momento foi concluída com o levantamento das dissertações que pesquisaram sobre “professor”, as leituras e identificação das diferentes percepções sobre professor nas dissertações. Na segunda etapa foram feitas as leituras das dissertações referentes ao ano de 2006, faltando os anos de 2007 e 2008. A terceira e última etapa propõe analisar a formação discursiva sobre “professor” nas dissertações do curso de pós-graduação em educação da UFG.

Os resultados aqui apresentados referem-se ao andamento do estudo que vem sendo desenvolvido no contexto do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professor na Universidade Federal do Tocantins-UFT.

Formação discursiva

Tendo por base essas reflexões, para desenvolver as análises das dissertações optamos pela análise de discurso, na sua vertente francesa, como alternativa metodológica, por entender ser a melhor possibilidade para revelar os múltiplos sentidos dos discursos por elas produzidos. Compreender um movimento de sentidos, segundo C. MARQUES (2001, p.75), permite “compreender o deslocamento do sujeito de uma formação discursiva para outra, base para as mudanças de concepção e de atitude das pessoas perante a vida”.

A Análise do Discurso desenvolveu-se na França no final dos anos 1960, tendo Michel Pêcheux como seu principal articulador, como uma proposta de ruptura com as questões políticas e epistemológicas da época, quando o estruturalismo na Europa, particularmente na França se colocava como um padrão de organização do meio intelectual. Ela propõe uma articulação com outras áreas das ciências humanas como a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise (ORLANDI, 1993, 1996,2002).

A autora (idem) explica que na confluência dessas áreas do conhecimento, a análise do discurso extrapola limites e constitui “novo objeto que vai afetar essa fórmula de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso”.

O discurso constitui, portanto, uma prática social de produção de sentidos tendo como substrato o contexto histórico e social, suas condições de produção. Reflete a visão de mundo daquele que o produz segundo o contexto em que se insere. Estabelece-se, desta forma, uma intrínseca relação entre ideologia e discurso, interpretando-se os sentidos que a língua produz pelos e para os sujeitos.

De acordo com Pêcheux, citado por Orlandi (2002, p.17), “ não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Logo ao proceder ao estudo das dissertações o que pretendemos é compreender como os discursos dos autores significam, como produzem sentidos considerando-as sujeitos membros de uma sociedade, levando em conta que o discurso tanto pode dar continuidade quanto pode promover a transformação do homem e de sua realidade.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Essa compreensão é possível segundo as posições ideológicas, uma vez que, os sentidos das palavras dependem da posição daqueles que as empregam. De acordo com Orlandi (2002, p.43), “Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

A partir das formações ideológicas é que se torna possível identificar o que pode e deve ser dito, o que Orlandi (2002) explica como noção de formação discursiva, colocando que, embora polêmica, essa noção “é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (p.43).

Contribui para o exercício desta discussão, considerar o fato de que os espaços discursivos são divididos por diferentes formações discursivas em permanentes entrelaçamentos de sentidos advindos de formações ideológicas diversas.

Essa dialética entre o dito e o não-dito, segundo C. Marques (2001, p.25), “implica necessariamente na apresentação explícita de um dizer – o dito – e no apagamento de outros dizeres – o não-dito. Todavia, esse apagamento não representa a não construção de sentido; muito pelo contrário, ele também faz parte dessa construção”. Assim é que o silêncio constitui uma das formas do dizer.

Pela análise de discurso é possível identificar que os diferentes lugares, originam diferentes interpretações que por sua vez são concebidas das diferentes ideologias e produzem os sentidos que constituem os sujeitos num processo que é a um só tempo contínuo e inacabado. Desta forma se constrói o que Orlandi (1996, 2002) chama de dispositivo de interpretação. Segundo a mesma, “a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido á análise” (ORLANDI, 2002, p. 60). Complementando essas considerações a autora (idem) afirma que “não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação” (p.60).

Assim, resultante, de uma abordagem interdisciplinar, a AD pretende responder à necessidade que se coloca de superação de uma linguística formal que conceba a língua como um sistema abstrato, considerando que os sentidos não são transparentes e de domínio consciente dos interlocutores, como preconizado pela linguística formal ou pelas abordagens retóricas, negando ainda a crença na possibilidade de se alcançar sentidos verdadeiros e últimos, como propõe a análise do conteúdo.

Nessa perspectiva, a AD propõe a análise das condições de possibilidades do discurso, a partir do pressuposto de que o discurso encontra determinações num processo histórico e

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

social. No âmbito de nossa pesquisa, cabe, pois, verificar os discursos que atualizam diferentes sentidos para a questão da educação e sobre o professor, mediante um dado contexto histórico que empreende suas determinações.

Como efeito de sentidos entre os interlocutores, o dizer se inscreve na história, levando ainda em conta que os enunciadores se encontram em diferentes lugares sociais, em distintas posições de força simbólica, com formas diferenciadas de filiações ideológicas, podendo falar de diferentes lugares.

Do ponto de vista do discurso, o modo de produção de sentidos é um elemento crucial, e o que se produz é associado a espaços de discursos já construídos, criando a necessidade de se priorizar a noção de interdiscurso, um elemento que, segundo Possenti (2003, p. 253), se apresenta “sob diversos nomes: polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade, cada um implicando algum viés específico”.

Orlandi (2004) salienta que o interdiscurso compreende um conjunto de formulações produzidas e já esquecidas, mas que determina o que se diz. Parafraseando suas palavras, para que as palavras denotem sentido, é preciso que já façam sentido, isto é, que lhe tenham sido atribuídos sentidos pelos sujeitos, o que nos leva a compreender que os sentidos têm história e memória.

Para Pêcheux, a formação de um discurso se dá a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Desse modo, os sentidos se constroem no embate com outros sentidos:

Ainda que o falante não tome consciência desse movimento discursivo, ele flui naturalmente. A memória discursiva, também enfatizada por Pêcheux como interdiscurso, de outro modo, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto ainda continua alinhavando os nossos discursos (IGNÁCIO, 2010, p. 3).

Considerando que, segundo Pêcheux (1995), a linguagem é constituída pela ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Utilizando-se da teoria de Althusser (1985) a respeito da interpelação do sujeito - que defende só haver ideologia pelo sujeito e para sujeito- Pêcheux traz à tona a noção de assujeitamento como um mecanismo que incita o sujeito a submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior, mesmo tendo a ilusão de autonomia e liberdade de ação. Logo, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua:

[...] pela identificação (do sujeito) com formação discursiva que o domina (na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade

(imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso “o pré-construído e processo de sustentação”, que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÉCHEUX, 1995, p. 163).

Nessa perspectiva, tem-se uma máquina discursiva geradora de cada processo discursivo posto que o sujeito não é concebido como originário de seu discurso, apresentando-se assujeitado a essa máquina, configurada como um dispositivo que determina as possibilidades discursivas desse sujeito.

Nesse sentido, Foucault (2005, p. 34) sustenta que o discurso caracteriza-se como um conjunto de enunciados uma vez que se apoia na mesma FD e sua constituição tem um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. Neste aspecto, a AD assume a orientação de compreensão do sujeito e afirma que o inconsciente “fala” pelo sujeito e mostra o que ele não diria exercendo sua vontade, isso significa que se detecta o assujeitamento quando esse sujeito se submete a alguém ou a instituições, dadas as relações de poder que o atravessam.

O discurso, na abordagem foucaultiana, é compreendido não apenas como grupo de signos, mas como a ordenação dos objetos, como relações de poder. Para ele, o discurso é o espaço onde saber e poder se articulam em um jogo de ação e reação, dominação e resistência, como disputa e luta (MACHADO, 2006, p. 2). Assim posto, a configuração de um objeto de discurso ocorre sempre em um jogo de relações e não pode ser concebido exterior a elas, ou seja, não existe fora delas¹. Logo, para Foucault (2002), para melhor apreender o caráter das relações que constituem, movimentam e articulam um espaço discursivo - ou a dinâmica das relações discursivas - precisa-se ter claro que estas relações, assim como os objetos que fazem emergir, não são internas nem tampouco externas ao discurso, visto que estas relações constituem:

O feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2002, p.53).

20 Foucault considera, “não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (...) O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações”. (FOUCAULT 2002, p. 51).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Nesse sentido, importa evidenciar como essas estratégias discursivas produzidas em esferas abrangentes de disputas de poder, absorvidas e transformadas no interior de disputas mais restritas é evidenciada na formação do professor.

Para proceder á interpretação, construímos um dispositivo de análise, o que nos permite compreender o discurso dos autores, considerando a nossa posição ideológica.

Inicialmente procedemos a uma análise de cada uma das quatro dissertações para depois relacioná-las em torno das questões que foram sendo explicitadas durante o processo de análise: discurso sobre educação, discurso sobre professor e a relação educação e professor. Trago, a seguir, uma síntese das dissertações e as análises relacionadas a cada uma das temáticas.

A questão metodológica na análise das concepções de educação e de professor

A etapa preliminar do desenvolvimento da pesquisa que incluí o levantamento das dissertações defendidas na Universidade Federal de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação, que pesquisam o tema “sobre professor” já foi concluída. Em 2006 foram defendidas 19 dissertações, dessas, apenas 4 dissertações trata da temática sobre “professor”, as mesmas, foram feitas leitura integral e preenchida uma ficha de análise. Para identificação dos 4 pesquisadores usaremos as letras “A,B,C e D”.

Para melhor compreensão quantificamos em tabela o trabalho que nos propomos, bem como o já realizado.

TOTAL GERAL DE DISSERTAÇÕES		
ANO	TOTAL GERAL DEFENDIDAS	ABORDAGEM SOBRE “PROFESSOR”
2006	19	04
2007	22	10
2008	33	14

A metodologia proposta inclui além da leitura integral das dissertações, o preenchimento da ficha de análise e a abstração da concepção de educação e de professor. Partimos do pressuposto de para compreendermos o texto é necessário antes entender o

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

contexto, foi nessa intenção que procedemos às análises. Para isso, iremos apresentar os resumos das dissertações analisadas.

A pesquisadora “A” busca apreender a profissionalidade docente das professoras da rede municipal de Goiânia, no tocante à educação ambiental. Tal processo implica apreender o que é específico na ação e na formação dessas professoras, seus saberes e conhecimentos e como vêm sua prática em EA. Foram utilizadas quatro chaves de leitura para o agrupamento e análise dos dados: a primeira chave de leitura refere-se à gênese e traços da formação das professoras para a EA. A segunda, aos saberes que caracterizam a prática docente efetivada em sala de aula, também em relação à EA. Na terceira, procurou-se conhecer como se desenvolvem os projetos de EA, os seus traços característicos, quais ações são predominantes em EA e quais os materiais são utilizados pelas professoras. A quarta chave aborda a avaliação que as professoras fazem da própria formação em EA, os desdobramentos do seu trabalho com os alunos e a sua profissionalidade, em geral. Os sujeitos dessa pesquisa são as alunas/professoras no curso de Pedagogia do convênio FE/UFG/SME2. É uma pesquisa desenvolvida numa abordagem qualitativa, com um referencial teórico-metodológico amplo. No entanto, para melhor exploração do tema, foram utilizados, também, dados quantitativos. Nesse processo, conclui-se que a formação em EA provém de diversas fontes e, conseqüentemente, concepções diferentes de EA, originadas tanto de matrizes conservadoras como de matrizes democrático-críticas. Quanto aos saberes buscou-se apreender a compreensão que as professores têm de natureza, meio ambiente e desenvolvimento sustentável finalizando com seus conceitos de Educação Ambiental. Para as professoras a Educação Ambiental se caracteriza, principalmente, pela conscientização das questões ambientais e conservação dos recursos da natureza; os projetos predominantes apontam falta de continuidade e atividades fragmentadas e, por último, a avaliação que fazem da sua formação e do trabalho que desenvolvem em EA. Manifestam gostar da temática e a expectativa de maior formação em EA e, também, avaliam positivamente o trabalho que fazem nas escolas.

O trabalho “B” teve como foco a relação entre o professor da vida real e o personagem-professor das telenovelas brasileiras, buscando saber se o docente se reconhecia na representação de professor da ficção. No cerne dessa questão está o fato de que, além de ser o programa de maior audiência no Brasil, a telenovela oferece modelos de identidade, extraídos e remodelados do cotidiano, bem como possibilita ao brasileiro ver-se na tela, ainda que, na maioria das vezes, de modo mais idealizado que real. A necessidade de conhecer e analisar os "modelos de professor" que a telenovela faz veicular e o que pensam os docentes

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

acerca dessas representações levou ao resgate histórico do personagem-professor presente na telenovela brasileira no período de 1951 a 2006. Suscitou também a sondagem - por meio de questionário e observação - dos critérios adotados pelos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia na sua identificação (ou não) com esses personagens das novelas. Com o aporte teórico dos estudos culturais de recepção, na perspectiva de Martín-Barbero (1998; 2001; 2003; 2004) e Orozco Gómez (1997), propôs a identidade profissional docente como uma mediação que articula a relação dos professores com os conteúdos da televisão e, de modo particular, intervém na leitura, interpretação e produção de sentido perante as imagens de professores nas telenovelas.

Já a pesquisadora “C”, o seu trabalho teve como objetivo identificar e caracterizar as práticas formativas consideradas de sucesso na formação continuada de professores e, por esta via, compreender melhor o modo como este profissional aprende a profissão. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa. Como referencial teórico para entender a formação inicial e continuada e quais os saberes que permeiam essa formação, recorreu-se aos estudos de Nóvoa (1997), Schön (2000), Zeichner (1997), Alarcão (1998), Porto (2000), Santos (1998), Tardif (2003) e Guimarães (2004). Nesse referencial encontram-se a valorização dos saberes docentes adquiridos pela reflexão prática (ZEICHNER, 1997). Em Bourdieu (1983), subsídios para a utilização do conceito de habitus e, nos estudos de Sacristán (1999), o contexto da ação educativa e do poder da instituição/institucionalização e do habitus tão presente nas práticas. Os ciclos de vida profissional são analisados por Huberman (1995).

Para a investigação das práticas formativas na formação continuada, dois trabalhos foram muito importantes: o estudo sobre aprendizagens significativas na formação inicial de professores, realizado por Cunha (2000), e outro, feito por Guimarães (2004), que pretendia conhecer o perfil formativo de cursos de formação de professores de uma universidade pública. O desenvolvimento da investigação tornou necessária a realização de pesquisa empírica e, para isso, o instrumento utilizado foi um questionário, que foi proposto a 166 professoras que representassem a realidade da formação continuada na Educação Básica. Estas professoras estavam concluindo a graduação nos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Ao concluir este estudo, pode-se afirmar que a visão nele construída não é a única, nem a mais correta, mas os resultados propiciaram a compreensão de como o professor aprende e apreende a "profissão professor". As conclusões indicam que as professoras estão sendo formadas e se formando pela prática e também que elas têm aprendido, significativamente, por meio das trocas de experiência. Além disso, ficou

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

patente que as professoras consideram positivo o apoio que as práticas formativas na formação continuada asseguram à sua formação. Um resultado que merece destaque nesta pesquisa é o alto índice de satisfação em relação à profissão docente. Como resultado também ficou evidente que o alcance das práticas formativas consideradas de sucesso varia conforme o ciclo de vida profissional.

A pesquisa “D” faz uma análise, sobre a reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, no período compreendido entre 1984 e 2004. O estudo evidencia as tensões, os conflitos e os embates ocorridos, fruto da *explosão* de forças que se articulavam, cresciam e se transformavam. Examina as disputas entre os diferentes campos teóricos ali representados em relação aos processos de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, bem como dos projetos de formação do pedagogo que essas disputas expressavam. Para percorrer essa trajetória, o método adotado partiu das mediações existentes entre o contexto histórico, as concepções dos professores e os seus respectivos entendimentos teórico-conceituais e a análise documental que permitem analisar como se deram as reestruturações do curso de Pedagogia da FE/UFG no período analisado. A investigação teve como ponto de partida a análise do sistema educacional do Estado brasileiro no período pós-1964, uma vez que esse período interferiu diretamente nas decisões estruturais dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Educação. A pesquisa identifica a importância da FE/UFG como marco histórico da reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil no período de redemocratização do País. Analisa o embate teórico ocorrido entre os professores Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo, ambos docentes da FE/UFG em 1992, e a conseqüente influência de suas *idéias* na formação do pedagogo. Demonstra que as transformações econômicas ocorridas no mundo do trabalho e a chamada *globalização*, exercem ampla influência na formação de pedagogos no Brasil. Analisa o curso oferecido, em forma de convênio, para os trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia, demonstrando que essa experiência foi utilizada, posteriormente, como referência para a modificação no currículo regular do curso de Pedagogia assumido a partir de 2004. Faz um balanço histórico do que representou o período entre 1984 e 2004 na reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, evidenciando os avanços qualitativos que ocorreram no período em epígrafe.

Feita as leituras das dissertações verificamos que as mesmas dão ênfase na formação inicial e continuada, na profissionalização, na profissionalidade docente, na identidade profissional e na prática docente.

Outra parte dessa análise consistiu em ver para que esse professor é formado, como se dá sua atuação em que nível está seu desenvolvimento intelectual, se cerceado por uma prática como imitação de modelos ou ainda se consegue fazer uma ponte entre a teoria e a prática

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

numa práxis no mínimo capaz de ação, reflexão, ação. Pois, constitui-se em um equívoco pensar que as duas podem responder satisfatoriamente dissociadas.

Nas análises podemos perceber que das quatro dissertações referentes ao ano de 2006, apenas uma apresenta uma concepção de educação e de professor numa tendência da racionalidade técnica, onde o saber fazer é enfatizado para atender as necessidades do mercado de trabalho; o ato pedagógico é concebido na perspectiva dos modelos vigentes de produção; a formação e a atuação centralizam-se na reflexão pedagógica individual. Segue a fala da pesquisadora “C”:

“As professoras destacaram reiteradas vezes a necessidade de mais prática nos cursos de formação continuada, ou seja, elas não conseguem estabelecer relação entre a prática e a teoria veiculada nos cursos de curta e longa duração e sentem um descompasso entre o que falam os palestrantes (teoria) e a realidade da sala de aula (prática)”.

Nas leituras que procederam, encontramos a tendência crítica em duas delas. A pesquisa “A e D”. Nessas duas dissertações, o processo educativo articula-se ao contexto sócio histórico que o gera; a educação é compreendida dialeticamente, como reprodutora e transformadora da realidade social; os conhecimentos são construídos coletivamente, para compreender, explicar e intervir na realidade; a unidade teoria e prática é evidenciada. O pesquisador “D” apresenta uma reflexão baseada na fala do professor Libâneo (1994), que nos mostra a presença da tendência crítica onde o Libâneo incentiva os pedagogos a um maior conhecimento social e acadêmico. Assim o autor nos enfatiza.

Estamos cientificamente capacitados a postular à Pedagogia seu papel de integrar conhecimentos das demais áreas em função de uma aproximação global e intencional da problemática educativa? Penso que sem o reconhecimento de um campo próprio de investigação da Pedagogia e sem competência para nos apropriarmos das contribuições das demais disciplinas fica difícil sustentar, também, a especificidade teórica da Didática” (LIBÂNEO, 1994, p. 77).

Nesse sentido, a pesquisadora “A” também configura como uma produção crítica, como comprova a fala da autora na (p.41): “*Essas produções sobre educação ambiental em Goiás se mostram críticas uma vez que tratam da temática buscando verificar seus reais pressupostos no meio educacional[...]*”. Nessa mesma linha busca caracterizar a profissionalidade das professoras em educação ambiental, sua formação: projetos, traços e avaliação das professoras acerca das mesmas, os saberes que caracterizam a prática em sala de aula, afirmando que: “É neste contexto que nos propomos investigar a gênese da formação para

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

EA, os saberes e práticas profissionais e a avaliação que as professoras fazem dessa sua prática em EA, como caminho para compreender sua profissionalidade docente em educação ambiental.” (p.20)

Para realização de seu trabalho o pesquisador “B”, faz uma abordagem de forma crítica e avança para uma concepção pós-crítica tendo como características de sua produção: a valorização da subjetividade como centro do processo pedagógico e na perspectiva da totalidade; a sociedade em questão é compreendida em sua complexidade, permeada por constantes transformações e mudanças; as probabilidades e incertezas são marcas fundantes; as análises abrangentes aproximam: conhecimentos, culturas e sociedades, onde a mídia, mais especificamente a televisão e os diversos papéis, o professor da ficção e da vida real, esses modelos representam o professor em questão, é essa sua identidade e sua formação? Esse tema localiza no paradigma pós - crítico, uma vez que a subjetividade é valorizada como centro do processo pedagógico; a sociedade é compreendida em sua complexidade, permeada por constantes inovações e mudanças; a provisoriedade e a incerteza são marcas fundantes; as análises abrangentes aproximam conhecimentos, culturas e sociedades.

Nesse ponto fazemos uma relação entre a produção em questão e a análise do discurso dentro desses contextos, que nos possibilita como dito anteriormente, ponderar sobre de quem fala, neste caso quem escreve, de onde fala e qual a sua posição como sujeito na sociedade.

Para Foucault apud Breda (2010).

A análise de um objeto sob a perspectiva discursivo-interpretativa está diretamente relacionada com a análise de discurso. É importante ressaltar que esse eixo de análise está preocupado, não com a descrição emergente da realização de um método constituído, mas sim, com a produção de sentidos existentes nas relações inscritas no objeto analisado.(BREDA, 2010, p.20)

Foi então por esse nicho que analisamos nosso objeto de pesquisa: as concepções de educação e de professor, buscando perceber de que lugar o professor pesquisador se posiciona para fazer as descrições e análises constantes em sua pesquisa, consiste, pois, em material para outros artigos analisar a formação desse pesquisador, seu lugar de aporte teórico que aqui citamos, mas não aprofundamos.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi o de analisar as concepções de educação e professor das dissertações defendidas no ano de 2006 na Universidade Federal de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação. A análise partiu da leitura crítica de quatro dissertações.

Visando o alcance desse objetivo, algumas idéias foram tomadas como referências básicas. A primeira é que a discussão acerca da formação do professor não pode limitar-se a aspectos meramente curriculares, mas deve contemplar questões mais amplas que possibilitem a compreensão das políticas educacionais que têm norteado os conceitos de educação e formação de professor.

As discussões sobre professor estão impregnadas de posições ideológicas epistemológicas e culturais. No caso das dissertações analisadas circulam diferentes concepções sobre educação e professor, impregnadas de representações, muitas vezes contraditórias.

Ao longo dos anos a concepção de professor vêm assumindo diferentes matrizes e formas, tais como: transmissão de conhecimento, centrado nas competências, facilitador da aprendizagem, técnico, centrado na investigação, mediador do processo de construção do conhecimento, entre outras. No entanto, em algumas das concepções expostas, a dimensão política e cultural do ato educativo é esvaziada, o que reforça a dimensão do conservadorismo em detrimento da dimensão transformadora.

Dentro das dissertações analisadas como já destrinchado nesse artigo verificamos a presença da racionalidade técnica, da concepção crítica e da concepção pós-crítica. Relatos e posicionamentos que vão desde a utilização dos saberes práticos e das experiências para resolverem os problemas que surgem no ambiente de formação, fazendo dessa forma uma separação entre teoria e prática, criando dessa forma um distanciamento da práxis.

As dissertações críticas apresentam a formação profissional de forma evidenciada sendo que a pesquisa “D” faz uma retrospectiva histórica no curso de formação de professores da UFG, nos possibilitando a percepção de que no momento da estruturação desse curso, nos embates teóricos, houve também crescimento, essas trocas de opiniões e conhecimentos teóricos nos permitem perceber os avanços na formação, a transformação em algo onde os saberes conjuntos permitem o aprimoramento do todo. Seguindo esta mesma vertente o tema sobre educação ambiental inova, trazendo para a escola essa modalidade na intenção de analisar a profissionalização e a formação docente, seus saberes, suas expectativas e a continuação ou não da formação nessa área.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Por outro lado percebemos a presença da concepção pós- crítica, fazendo uma análise da dissertação, mediada pela “identidade profissional docente”. A presença dos dilemas, da instabilidade, faz com que o professor seja um agente de mudanças, a presença da ficção e da realidade, as representações, fazem parte de um paradigma que avança do crítico para o pós-crítico, onde a diversidade tem espaço.

Essa análise nos levou a compreender que essas produções encontram-se num momento de transição, onde a presença das diversas concepções ainda se cruzem, mas que é notório o avanço rumo ao paradigma pós crítico, uma vez que temas como educação ambiental e o personagem do professor na telenovela tornam-se objeto de discussão. Desta forma é possível perceber que concepção de educação e de professor temos nessa análise: um professor que se dispõe a aprender, que se propõe a utilizar a práxis como instrumento de reflexão para poder avançar, rumo a uma proposta que possa dar conta de velhos problemas de forma diferenciada, onde cabem tanto temas, metodologias, recursos didáticos para utilização desse professor que está disposto a aprender para formar. E que ainda se propõe a uma formação continuada de forma sistematizada e rigorosa. Que consiga transpor os saberes construídos e sistematizados historicamente para um saber escolar, próprio da formação em questão.

Ao que corrobora Pimenta e Sacristan apud Silva (2006) essa “formação integral” necessária ao professor que se pretende crítico e reflexivo encontra respaldo na concepção de que a prática educativa é uma *práxis* e não uma técnica baseada em destrezas, conhecimentos concretos ou em mera descoberta pessoal, pois o professor não é um técnico ou um improvisador.

Ao mesmo tempo fazemos a análise discursiva dessa concepção crítica de educação e de professor onde para Foucault, nada há escondido, há sim enunciados e relações que o próprio discurso põe em prática. Sendo que esse mesmo discurso nos possibilita dar conta de relações históricas, amarradas a uma práxis voltada para uma concepção de professor crítico-reflexivo.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa.** São Paulo: editora DP&A, 2000
- COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educação.**2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A,2002

BREDA, A; LIMA, Valderez M. do R; PORTANOVA, R; GUIMARÃES, G. T. D. **Práticas discursivas em etnomática: ensaios sobre a problematização de conceitos e sujeitos.** In V Mostra de Pesquisa da Pós Graduação, Porto Alegre / RS – Edipucrs, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In DREYFUS, H. RABINOW, P. Michel **Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Poder e Saber.** In: MOTTA, M.B. (Organização e seleção de textos). **Estratégia, poder-saber.** Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240. (Ditos e Escritos, 4)

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 14. Ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, S.P.: Edições Loyola, 2006.

_____. **A governamentalidade.** In.: _____. Microfísica do Poder. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a. p.277293.

_____. **Arqueologia do saber** . Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995a.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução de Salma Tannus. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARQUES, C. A. **Para uma filosofia da deficiência:** estudo dos aspectos ético-racial, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. 115 f. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora, JF, 1994.

Nóvoa, A. **O passado e o presente dos professores.** In: Nóvoa, A. (org) profissão professor. Porto, Porto Editora, 1995.

IGNÁCIO, A. V. A. **A Memória Discursiva na Formação De Professores Reflexivos.** 2010. Disponível em:<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao04/04_023.php> Acesso em: 28 set. 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e leitura.** 2 ed. São Paulo: Cortêz, 1993.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. O. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba: UFPR, n. 61, p. 253-269, 2003. (Especial). disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/2890>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.(Coord.). Projeto de pesquisa: **A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da região centro-oeste**. Goiânia, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 2ª edição.