

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DIFERENTES OLHARES DISCURSIVOS.

*Silvair Félix dos Santos<sup>1</sup>*

**Resumo:** A forma de construção dos textos legais apresenta um discurso de incentivo à formação profissional e prescreve comportamentos ideológicos que impedem a formação do sujeito-profissional-social. Os aspectos metodológicos observados no cotidiano dos professores parecem estar atravessados por uma heterogeneidade discursiva das condições de trabalho. As contribuições teóricas se apoiam nas noções de discurso de Bakhtin; na concepção de linguagem como prática social de Foucault; na abordagem crítica de Fairclough; nas investigações de alguns estudiosos da área de formação do sujeito como Tonet, Castanho, Castanho, Veiga, Pimenta e Anastasiou, Costa, Cunha, Santos e Costa, Kuenzer, Scalcon, Rios, Morais, Silva, Oliveira, Santos dentre outros; nos interdiscursos da Constituição (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e em outras legislações sobre a formação de professor. Esta investigação analisa alguns discursos normativos que regem a formação de professor e os confrontam com a produção acadêmica e os contextos do trabalho escolar. Além de ser um registro em determinado gênero, as normas constituem-se de uma história e de um processo de sucessão das percepções dos sujeitos que as constituem. Os discursos afirmativos das políticas para a formação de professor estão justamente nas concepções, nos modelos e nos apontamentos das normas. Uns que vão na mesma direção das normas instituídas, mesmo admitindo-se que as influências e ideologias sejam adquiridas ou “importadas” de outros países e de outras culturas. Outras, porém, são diretrizes que se constituem nos embates e nas intervenções no dia a dia dos sujeitos da área de educação. Embates de diferentes formatos que se mantêm prontos para as ações de diálogos e de proposições políticas, no entanto, na maioria das vezes, são abafadas pelas “ordens” normatizadas nos discursos das leis.

**Palavras-Chave:** Formação de professor. Análise do Discurso. Trabalho escolar.

### Introdução

A partir da atual Constituição Federal (1988), especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a formação de professor adota um discurso de fomento e de expansão na qualidade e na quantidade da formação de professores. Considerando esse cenário normativo, a legislação instituída apresenta indicativos de incentivos e de valorização para esses profissionais. No entanto, ao analisarmos essas diretrizes normativas, percebemos que os textos das leis representam uma realidade desfavorável e contraditória à constituição da formação e da profissionalização do sujeito professor.

O modo de construção dos textos legais, com um discurso de pseudo incentivo à formação profissional a partir de leis, prescreve determinados comportamentos ideológicos que impedem a formação do sujeito-profissional-social. Este trabalho verticaliza alguns estudos relativos aos processos de regulamentação das práticas escolares e verifica algumas ações docentes no âmbito do trabalho escolar em que se avalia as políticas educacionais aplicadas ao tratamento da formação de

---

<sup>1</sup> Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis CSEH, [silvair@ueg.br](mailto:silvair@ueg.br).

professor. No entanto, a discussão envolvendo a docência e as teorias que norteiam a prática profissional se vê frequentemente interrompida por desafios e por complexidades que não são superados ainda no processo de formação de professores.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o cotidiano dos educadores parece estar atravessado por uma heterogeneidade de ações, justificadas tanto pela convencionalidade, pelas condições de trabalho, ou ainda, por razões pessoais. As contribuições teóricas desta pesquisa se apoiam nas noções de discurso e de poder incorporadas à abordagem crítica de Bakhtin (2000, 2006); na concepção de linguagem como prática social de Foucault (2004, 2008); na abordagem crítica de Fairclough (2001, 2003); nas investigações de alguns estudiosos da área de formação do sujeito como Tonet (2013), Castanho (2002), Veiga (1993, 2002, 2006, 2008, 2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Costa (2007), Santos e Costa (2013), Kuenzer (2002), Scalcon (2005), Rios (2008), Morais (2000), Silva (2008), Oliveira (2000), Santos (2012) dentre outros; nos interdiscursos da Constituição (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e em outras legislações sobre a formação de professor.

### **Objetivos e metodologias**

Esta investigação tem como objetivo analisar os discursos que regem a formação de professor e confrontá-los com a produção acadêmica e os contextos do trabalho escolar. Objetiva também compreender alguns discursos de professores de língua portuguesa em suas práticas profissionais, analisando as leituras da legislação educacional brasileira sobre a formação de professores, bem como, proporcionar ao professor de língua portuguesa uma análise sobre as práticas que se dão na sua atuação profissional, após sua formação.

Esta pesquisa adota o modelo estabelecido pela arqueologia foucaultiana como base teórica para as análises documentais. Para Foucault (2008. p. 157) a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, como práticas que obedecem a regras. Foucault (2008) diz que a arqueologia não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar a parte, a profundidade do essencial. A arqueologia se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento.

O *corpus* está constituído, em parte, por documentos (*stricto sensu*) que constituem as práticas de formação de professor e do trabalho escolar como os textos da legislação brasileira sobre a formação de professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) nos quais se recortam os processos discursivos e as alterações sofridas por estas documentações. Outra parte do *corpus*, no entanto, está constituída por meio da geração de informações a partir da coleta de dados por meio dos métodos de observação direta das atividades dos professores [notas de campo] e da entrevista semiestruturada. Pois, o viés metodológico qualitativo que, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, pois a pesquisa qualitativa é em si mesma, um campo de investigação que envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra.

Os sujeitos da pesquisa são professores da Educação Básica e alunos do curso de Letras, modalidade licenciatura, oferecido no turno matutino no Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. No que diz respeito às práticas e métodos utilizados pelos professores de língua portuguesa, interessa-nos associar os seus discursos com as suas práticas para tentarmos entender como se estabelece a relação entre formação e o que é posto em ação nas salas de aula. Afinal, ao nos lançarmos na análise de formação do professor de língua materna, percebemos que no discurso que ele emite a partir de normas, a exteriorização de métodos, abordagens, atuações que compõem o perfil de um sujeito discursivo conectado às narrativas e concepções são determinadas em diversos outros contextos. Para auxiliar no delinear dessas relações, a pesquisa faz uso da ótica elaborada por Fairclough (2001) em sua obra *Discurso e Mudança Social*. Nela, o autor conceitua a ideologia como forma de significação da realidade que tem sua materialização nas práticas discursivas. Segundo o este autor, as ideologias formam sujeitos, fornecem suporte para que as relações de dominação entre as camadas sociais sejam transformadas, produzidas ou reproduzidas.

A ideologia, porém, nessa linha de pensamento, é superada a partir do momento em que os sujeitos se tornam capazes de superarem a própria sociedade. Desse modo, procuramos descobrir a visão discursiva dos profissionais-professores evidenciando possíveis tendências metodológicas nas suas práticas de ensino.

### **As referências normativas na formação profissional**

As questões que envolvem a legislação brasileira em relação aos nortes da educação nem sempre são tratadas de forma explícitas e decodificáveis pelos vários sujeitos que compõem o público alvo dessa legislação, especificamente se tratarmos da Lei n. 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB). Segundo **Santos e Costa (2013)**, o processo de interação do sujeito em formação com as políticas da educação se constitui por meio da compreensão das

particularidades culturais e do acatamento de um processo político, econômico e institucional de produção de normas como uma verdade.

Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características historicamente importantes: (1) a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; (2) está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); (3) é objeto [...] de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação [...]); (4) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [universidade, exército, escritura, meios de comunicação]; (5) enfim, é objeto de debate político e de confronto social [as lutas ideológicas]. (FOUCAULT, 2007, p.11).

Pois, pensar em formação profissional é possibilitar uma relação entre o sujeito e as suas escolhas sociais, suas capacidades de realização, suas oportunidades de decisão e suas identidades sociais como verdades. Identidades que são parcialmente elaboradas no cotidiano pelas atividades sociais ou profissionais nas ações normativas. Em relação às atividades normativas e culturais, **Castanho (2002)** compreende que a escolarização decorre não apenas da divisão social do trabalho, mas da transformação do modo de produção por meio da instrumentalização da produção social da existência. Ou seja, a metodologia pedagógica começa pelo nível superior dos estudos e só depois se estende aos inferiores, pois os espaços e as maneiras de formação são replicados pelos sujeitos a partir de suas próprias qualificações universitárias.

No contexto mais globalizado dos pressupostos que alicerçam a formação, **Kuenzer (2002)** estabelece que a partir das políticas educacionais subsidiadas pela lógica neoliberal, o currículo mínimo deixa de pertencer ao domínio político do estado para introduzir-se ao domínio do mercado. Antes, a função do ensino superior era a formação de quadros especializados para atender às demandas de uma produção cada vez mais diversificada e contemplava ao mesmo tempo, a formação inicial e final definida, de forma rígida e com papéis definidos no sistema. Na atualidade, as transformações no mundo do trabalho alteraram algumas concepções da educação em que as finalidades do ensino de graduação mudaram de tarefas mais simplificadas para exigir mais conhecimento do profissional para atuar em novas competências profissionais. Essas mesmas questões sobre o perfil de formação do sujeito, é discutido por **Scalcon (2005)** que destaca esse “novo ordenamento político-econômico” assumido pelo capitalismo mundializado em torno do reordenamento do sistema produtivo. Nesse sentido a autora destaca o caráter de “profissionalização” do ensino, oriundo dos Estados Unidos, promovendo algumas reformas nos cursos de formação no Brasil sustentando a necessidade de uma (trans)formação do perfil dos educadores em nome de uma nova identidade apoiada no poder econômico.

Esse novo perfil de trabalhador, chamado de profissional, deveria possibilitar a realização de múltiplas tarefas com eficiência e com conhecimento dos mecanismos de produção a partir de uma crítica ao modo de produção capitalista e das relações existentes entre educação e sociedade. Nesse contexto, o processo de formação do sujeito exige maior capacidade de análise, de síntese, de estabelecimento de relações, de criação de soluções inovadoras, de rapidez de respostas, de comunicação clara e precisa, de capacidade de trabalhar em grupo, de gerenciar processos para atingir metas e renovação de aprendizagem.

### **As “novas leis” diante das velhas práticas discursivas**

As novas “novas leis” imersas às velhas práticas discursivas situadas nesta pesquisa no campo teórico da Análise do Discurso e orientadas pela concepção discursiva que procura demonstrar alguns objetos discursivos, as relações de poder e o lugar de aparecimento do processo de formação de professor. Assim, os enunciados normativos que dispunha a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promovida pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 demonstravam haver uma lacuna entre as normas propostas e as práticas dos professores. Diante disso, essa investigação acerca dos textos da legislação brasileira (leis, decretos e pareceres/resoluções do Conselho Nacional de Educação) sobre a formação de professores pós LDBEN constituem-se em concepções de políticas de formação do sujeito professor, culminando na lei sobre as diretrizes e bases que orienta a educação nacional para um norte de representação para um “novo” momento nas políticas de formação do sujeito brasileiro.

O mapeamento das normas específicas sobre a formação de professor nos possibilita compreender as concepções e os modelos instituídos pelas próprias normas. Em relação ao processo da legislação, destacamos que no artigo 205 da CF/88, o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho dialoga com o artigo 206 da CF/88 que prevê a “valorização dos profissionais da educação”, com previsão na lei, denominado sob a categoria de “trabalhadores” considerados “profissionais da educação”. Neste mesmo texto da CF/88, no artigo 214, menciona que a lei estabelecerá o “Plano Nacional de Educação – PNE” com duração decenal, que define as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação das normas contidas na própria CF/88. Na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com destaque para o artigo 61 que cuida da formação de profissionais da educação. Além da LDB/1996, segundo as normas de formação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 7) buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, o seu lugar como profissional no processo de formação do povo brasileiro e auxiliá-lo na tarefa de

reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor.

### **Concepção discursiva de educação brasileira**

No cenário nacional, os educadores propõem trabalhos manuais, expressão artística, jogos recreativos e excursões de pesquisa e de vivência. Todavia, a prática pedagógica conservadora baseada nos procedimentos que envolvem ouvir, ler descrever e repetir deve ser ultrapassada nesse século, pois “a mudança paradigmática da ciência tem como eixo a visão de totalidade, a superação da fragmentação, a busca de uma formação mais geral, complexa, holística e sistêmica”. Assim, **Veiga (2006)** afirma que os educadores e psicólogos do século XX trouxeram novas concepções pedagógicas – métodos de projeto, pois tinham como novo, o fato de que a educação estava no ato de aprender e não do ensinar, e propunham atividades que ultrapassassem àquelas contidas nos livros, com vista a instigar a motivação e o processo criativo de cada indivíduo. Nesse sentido, **Santos (2012)** aponta por meio no mapeamento da legislação da educação brasileira de formação de professor na Década da Educação de 1997 a 2007, que “não há uma política específica e acabada para a formação do sujeito-profissional-professor”, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam a formação para “dois conjuntos de perfis de sujeito”.

De um lado se verifica alguns enunciados normativos da política de formação de professor, normatizando a: (1)“redução do espaço” dos fundamentos epistemológicos e científicos [...] (2)“redução de despesas” com o ensino e a intensificação do trabalho docente [...] (3)“superposição da qualificação” científica, pedagógica e política das práticas educativas e adequação do trabalho escolar às necessidades da reorganização da atividade econômica e (4)“figura do técnico-especialista” como identidade profissional [...] E de outro lado, através dos pontos de vistas teorizados e vivenciados por meio das análises acadêmicas dos pesquisadores do campo da educação, constatando uma: (1)“conjugação de esforços”, no sentido de construir uma identidade profissional unitária do sujeito professor [...] (2) “produção da profissão docente” considerada não apenas os saberes específicos, mas as situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores; (3)“construção de formação” que contemple uma “teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação” nos discursos sobre a formação; (4)“prática social” como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. (SANTOS, 2012, p. 157-8)

Reafirmando o pensamento que a educação atual se constitui em um desafio para os diferentes sujeitos envolvidos nela e que independente do lugar ocupado pelos diversos papéis por esses sujeitos, faz-se necessário perceber quais são os referenciais que compõem as múltiplas perspectivas de aprendizagem. Pois, para uma delimitação mais objetivada e empobrecida, educar

seria constituir alguns elementos convergentes e divergentes de um recorte processual. Uma tomada de decisão de como fazer parte de uma determinada ação, se constitui ainda numa prévia avaliação positiva sobre este pertencer ou não como sujeito responsável na ação de que se fará parte.

### **Análises e reflexões sobre os diversos discursos**

Mesmo aparentemente contraditórias, as políticas educacionais de normatizações do processo de formação de professor estabelecem princípios gerais e fundamentais na história da formação do sujeito que denotam possíveis dispersões. As recorrências sobre a formação de professor trazem em si, suas próprias singularidades na história das políticas educacionais de formação.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Artigo 61 da Lei n. 9394/96).

Os enunciados discursivos do artigo 61 da Lei n. 9394/96 carrega consigo alguns elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso normativo e nele se refletem. As palavras a seguir, tratam-se da ideia de oposição existente em acontecimentos da vida. Para Bakhtin (2000) não existe o isolamento de um ser, mas ao contrário, as categorias do eu e do outro estabelecem uma relação de dependência que são permeadas por essas oposições. Nesse sentido, é improvável não pensar no diálogo entre a posição de professor e o outro em que se relacionam diretamente com o sujeito. No exemplo a seguir exemplificamos alguns desses diálogos, retirada de um questionário para os professores (P) de língua portuguesa de Educação Básica (questão 15):

Quais são as maiores dificuldades que você encontra ou já encontrou, ao lecionar a Língua Portuguesa? “a disciplina e o interesse dos alunos” [...] “tirar o entendimento do aluno de coisas abstratas para o entendimento e uso diário” [...] “apesar de alguns alunos terem interesse, a maioria deixa a desejar e isso dificulta” (P6, P7, P8, respectivamente)

Pois para Bakhtin (2010, p.35) “a forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do outro, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção”. É preciso destacar que em face de outros indivíduos, eu tenho o meu lugar único no mundo, sou um ser insubstituível, somente eu posso ver no outro o que o outro não vê, pois em

relação ao outro eu tenho plenamente no mundo uma percepção efetiva de um todo concreto, pelo lugar de contemplador ocupado por mim.

Desde a 8ª série tive uma professora de Língua Portuguesa que trouxe um conto de Bernardo Elis [...] Então, aí senti meio que fígado pela questão da leitura mesmo. Me despertou muita coisa em mim sabe. Depois daquilo lá, eu comecei a procurar ler e escrever. (P1).

A partir desse fragmento destacamos as influências que esse sujeito teve para se tornar um professor de língua portuguesa. As marcas linguísticas destacadas no exemplo anterior nos permite afirmar que os fatores fundamentais que marcaram a sua vida profissional: professora de língua portuguesa da 8ª série; conto que ela passou; os desafios da própria área do conhecimento. O próprio sujeito-professor nos chama atenção para a postura daquela professora da 8ª série. A importância que ela teve para o seu desenvolvimento sendo possível perceber a consciência discursiva do próprio sujeito-professor P1 em relação ao seu processo discursivo histórico e formativo.

Nesse processo discursivo, vários são os acontecimentos e as consciências que o constitui. Para Bakhtin (2010, p.79), há acontecimentos que, em essência, não podem desenvolver-se no plano de “uma só e única consciência, mas pressupõem *duas* consciências imiscíveis”, acontecimentos que têm como componente a relação de “*uma* consciência com *outra* consciência”. A partir do relato do sujeito P1 percebemos alguns fatores que contribuíram para a constituição desse sujeito P1, pois ao se tornar professor de língua portuguesa por causa de acontecimentos com a área da linguagem contribuíram decisivamente para a formação da consciência discursiva do sujeito P1. Outro exemplo

Eu fui fazer Letras né, fazer faculdade eu já tinha minha filha e isso tem haver com a minha vida mesmo. [...] Eu tenho um amigo que diz a gente pensa que casamento é diploma né. Eu achei que ia ser diploma também e tive a grata surpresa de me separar grávida da minha filha e aí eu vim *pra* Goiânia. [...] Fui fazer meio cursinho, tinha doze anos que eu já tinha parado de estudar. Fazer um meio cursinho numa escola estadual e ali eu vi as professoras de literatura e língua portuguesa dando aula. Gostei, vou prestar *pra* língua portuguesa e prestei. Vou ser professora! Acho que é a opção que as pessoas tem, porque todo mundo sonha em ter um curso. Eu pensava em fazer psicologia, arquitetura, aquela coisa toda e acabei virando professora. Ai eu fui fazer meu curso né, amei tá naquele ambiente da UFG, nunca imaginei na minha vida ter um curso superior, fiz né e gostei muito. (P2)

No discurso do P2 é possível perceber algumas influências obtidas para o sujeito se tornar um professor de língua portuguesa. Nesse caso, a própria professora P2 chama a atenção para a história de sua vida que está diretamente ligada à escolha de sua carreira profissional. Na verdade,

sua constituição como sujeito profissional deriva de sua história de vida. A partir da visão apresentada pela professora P2, é possível afirmar que o discurso defendido por ela sofreu interferências do meio social em que ela se constituiu. Nesse exemplo, o sujeito P2 diz que acabou virando professora porque “não teve opção”, porém percebe-se que não é bem assim, pois dentre outros fatores, o que a influenciou foi o contato com as professoras de literatura e de língua portuguesa.

Verifica-se que nesse caso a convivência com as professoras foi um dos fatores que mais a influenciou na constituição profissional. Bakhtin (2010, p.80) questiona sobre “o que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se de *dois* passássemos a *um*? Que vantagem teria eu, se o outro se fundisse comigo?” Apoiado em Bakhtin (2010), o sujeito precisa saber o que vê e o que sabe, pois ao contrário, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de sua vida, como observado no exemplo a seguir (questão 14)

A metodologia de ensino entre teoria/prática de Língua Portuguesa que você aplica em sala de aula foi criado por você ou é uma orientação da direção escolar? (x) foi criado por mim, porque “o professor é quem conhece a sua turma e os mecanismos da sua aula, mas as orientações da escola também são seguidas” [...] (x) é uma orientação da direção escolar, pois “orientação e criação minha, uma mistura das duas coisas” [...] (x) foi criado por mim, “pois na escola, temos uma certa autonomia” (P6, P7, P8, respectivamente).

É bom que ele [o sujeito] permaneça fora do outro, porque dessa posição ele pode ver e saber o que o outro não vê e não sabe a partir da sua posição única. Desse modo, percebemos que o contexto entre os vários sujeitos da pesquisa se diferem. Essa diferença se dá não apenas no campo metodológico, mas no campo da concepção de organização discursiva e da identidade do sujeito professor. Em mais uma fala analisamos a presença do outro na formação do sujeito.

Eu tive uma *professora de Língua Portuguesa da 5ª até a 8ª série* que era muito rígida e ela dava aula mesmo, assim com afinco. Aquela professora que só olha pra você e você já entendia tudo. Na aula dela todo mundo ficava em silêncio, todo mundo era participativo. Ela chamava o pai, então assim, *eu achava muito interessante*. [...] Eu primeiramente prestei vestibular *pra matemática*, passei na primeira fase e na segunda. Eu tenho muita facilidade com a matemática, mas ai *percebi que eu gostava muito de língua portuguesa mais pela professora*. (P3)

O discurso anterior também apresenta um importante fator que influenciou o sujeito P3 a se tornar professor de língua portuguesa. Diz respeito à imagem da professora que esse sujeito teve durante a sua vida escolar. Consequentemente, a decisão e a tomada de consciência discursiva sobre a “forma” de tratar o outro está presente na fala desse sujeito, seja por meio da expressão “que era muito rígida e ela dava aula mesmo” ou da afirmativa “mas ai percebi que eu gostava muito de

língua portuguesa mais pela professora”. No entanto, outras leituras e observações se diferem nas abordagens dos exemplos a seguir (questão 20)

Quais são seus métodos de abordagem ao transmitir os conteúdos? “teoria, prática de exercícios e correções. Avaliações orais e escritas” [...] “abordagem comunicativa” [...] “expositivo, dialogado, interativo” (P6, P7, P8, respectivamente).

Dessa forma, pode-se dizer que a relação com o “outro” contribui significativamente para a formação do “eu”. No caso, a vida e o discurso do outro, teve um efeito singular na vida. Para Bakhtin (2010:75) “a vida objeto da empatia simpática não se forma na categoria do *eu*, mas na categoria de *outro*”. A vida é vivenciada essencialmente de *fora*, pois sabe-se que o efeito surgido de acordo com o discurso da professora P3, teve outras oportunidades em sua vida, mas ela preferiu se profissionalizar na área da educação, pois a língua portuguesa a fascina. Observamos em mais uma análise discursiva, duas referências percebidas por meio da presença do outro.

A minha família é praticamente toda feita por professores, todas as minhas tias, elas são maioria professora né! Então, eu sempre procuro me espelhar muito nelas. Não por ser da minha família, mas elas são excelentes professoras. Sempre procuram melhorar, fazer algum curso de aperfeiçoamento e sempre me trazem alguma coisa, me emprestam as apostilas né que elas estão estudando. Minha mãe agora está fazendo uma pós-graduação em docência e eu já estou estudando com ela. Então assim, busco muito e tive excelentes professores durante minha vida escolar e eu gosto assim de pegar o melhor de cada um sabe, para eu tentar o máximo mesmo. (P4)

O discurso exemplificado apresenta dois fatores que influenciaram esse sujeito P4, são eles: (1) a família formada por professoras e (2) os professores que ele teve durante a sua vida escolar. Durante esse discurso é interessante destacar duas ideias que representam as concepções sobre o olhar profissional a partir do outro e que se relacionam a prática do sujeito P4, são elas: (1) “eu sempre procuro me espelhar muito nelas” e (2) “eu gosto assim de pegar o melhor de cada um sabe, para eu tentar o máximo mesmo”. É pertinente identificar nesses casos as duas referências citadas pelo professor P4 em seu discurso acerca da sua própria prática. Pois a partir delas se coincidem com os fatores mencionados acima. Ele se diz construir com um pouco de cada referência, pois dessa forma, faz-se uma inferência explícita sobre a questão da imagem do outro para o eu da professora P4. Ou seja, a relação de *alteridade* se enquadra de forma que leve em consideração os reflexos dessa interação.

Às vezes eu pergunto muito para a vice-coordenadora, porque ela é professora de Português há muitos anos. Ela é professora de Português a uns 40 anos. É uma senhora, então eu pergunto o que eu posso fazer ou deixar de fazer? O que ficou legal com aquela sala? E ela como coordenadora que ficou muito tempo, sabia como eram as turmas ali. Um perfil assim da turma, ela falava com essa turma,

acho que vai funcionar isso. Então aqui na sala eu pedi algumas ideias para minhas colegas, até pro professor mesmo, eu já perguntei. Eu falei o que eu posso fazer para ensinar gramática? (P5)

Neste discurso apontamos três influências fundamentais para a construção discursiva do sujeito P5 ainda em formação, são eles: (1) a vice-coordenadora da escola onde esse sujeito fez estágio, (2) a interação com os alunos colegas do último ano do curso de Letras da UEG, e (3) o professor de língua portuguesa da universidade. Além do processo dialógico de interação, percebemos que a relação das fronteiras internas e externas encontradas no convívio entre os sujeitos influenciam de maneira significativa as suas ações enquanto sujeitos.

Esses sujeitos não se enunciam como se subservientes a uma figura de poder, mas como detentores legítimos do ato representativo de autoridade. Assim, entendemos, segundo Bakhtin (2010), que esse é o ato ético e responsável, pois a partir do momento em que o sujeito enuncia-se, da sua posição concreta e situada, o seu pensamento vence a abstração - neste caso, as teorias de formação - e passa a significar uma identidade, um ato autêntico, verdadeiro.

Nesse processo de internalização do saber didático-pedagógico, vemos, portanto, o docente se autoconferindo o poder do conhecimento e dos meios metodológicos para viabilizá-lo. E se, como afirma Foucault, “poder e saber estão mutuamente implicados, o conhecimento que o sujeito-professor tem não é exterior ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder.” (HOFF-ECKERT, 2008, p. 92). É importante pontuar, nesse contexto, que muitos discursos marcam a presença de uma continuidade ou descontinuidade no processo de assimilação dos pressupostos teóricos-metodológicos de sua formação e o seu contexto real de prática.

Portanto os discursos, como práticas sociais, fornecem aos diferentes sujeitos caminhos diversos e situações contextuais distintas. No entanto, por qual caminho seguir e quais metodologias utilizar não são apenas aquelas recebidas durante a formação e nem tão pouco as intuições desenvolvidas nos ambientes de docências. Mas, o que realmente pode fazer a diferença entre a formação e atuação são os olhares únicos e específicos que cada professor faz de sua profissão e de suas escolhas em relação ao outro.

## **Considerações**

A Análise do Discurso (AD) contribui muito sobre esse processo de análise e de interpretação dos enunciados discursivos das concepções dos discursos dos sujeitos em relação à formação de professores e do trabalho escolar. Compreendemos que a concepção de política educacional de formação de professores presente na legislação brasileira dialoga com a Linguística

e com a AD principalmente em relação à proposição dos discursos apresentados para a formação do sujeito e em suas ações de trabalho profissional. Portanto, as normas constituem dispositivos estabilizados em diferentes gêneros normativos, desde a Constituição Federal, as leis, os decretos e as resoluções, além de pareceres sobre as próprias normas. Esses gêneros sob diferentes alcances regulamentares e com diferentes finalidades, dialogam em uma estrutura própria da temática formação de professor que confirma alguns enunciados, nega ou reformula outros de acordo com as necessidades apresentadas na própria formação discursiva. No entanto, não é “um perfil” específico descoberto por meio das normas, mas enunciados que permeiam uma norma e outra.

Não é a partir da escolha de uma ou de outra norma sob determinado gênero ou enunciado, mas nas relações discursivas que uma escolha normativa representa na vida dos sujeitos atingidos por ela. Além de ser um registro em determinado gênero, as normas constituem-se de uma história e de um processo de sucessão das percepções dos sujeitos que as constituem. Os discursos afirmativos das políticas para a formação de professor estão justamente nas concepções, nos modelos e nos apontamentos das normas. Uns que vão na mesma direção das normas instituídas, mesmo admitindo-se que as influências e ideologias sejam adquiridas ou “importadas” de outros países e de outras culturas. Outras, porém, são diretrizes que se constituem nos embates e nas intervenções no dia a dia dos sujeitos da área de educação. Como exemplificados nas análises, em que os professores pesquisados silenciam-se em relação a existência dessas normas. Embates de diferentes formatos que se mantêm prontos para as ações de diálogos e de proposições políticas, no entanto, na maioria das vezes, são abafadas pelas “ordens” normatizadas nos discursos das leis.

De quaisquer ângulos observados, conclui-se que a relação formação e trabalho escolar deve ultrapassar as abordagens conceituais e metodológicas das salas de aula e dialogar mais com o que são idealizado, planejado, normatizado e permitido nos discursos legais das ações docentes em sala. Assim, a imersão exclusiva nas questões conceituais e metodológicas nem sempre – ou nunca – constituem diálogos com outros textos de outros campos discursivos desse contexto discursivo.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução s/n. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H. N. *Analisando o discurso*. 2005. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand001.pdf> acesso em 10/08/2012 às 18h19min.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: DOU, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: DOU, 1997.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: DOU, 2001.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 63-73
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 153-163.
- CASTANHO, Sergio. Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002(a). p. 29-36.
- COSTA, Alexandre. *A crítica do documento de Michel Foucault: apontamentos sobre modalização empírica em Análise do Discurso*. Via Litterae, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 5-22, jul./dez. 2009.
- COSTA, Alexandre. *Arqueologia da formação de professor: a nova ordem de discurso da educação nacional*. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- COSTA, Janine de Lucena. *E agora? Quem me avalia é o aluno. Um estudo sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação (Mestrado). UnB/FE, 2007.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Trad. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Graciano Barbachan. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HOFF-ECKERT, Beatriz M. *Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças do mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 15-28.
- MASETTO, Marcos. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010. Cap. 8.
- MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. *Breves Incursões sobre o influxo de Michel Foucault na episteme da análise do discurso*. Interdisciplinar v. 6, 2008. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_6/INTER6\\_Pg\\_57\\_71.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_57_71.pdf)>. Acesso em 23/06/2015.

- MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 51-74.
- NEVES, M. H. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 187-223.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002 p. 22-92.
- REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda. e BELLINI, Marta. *Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 73-93.
- SANTOS, Silva Félix dos. *A formação do professor: discursos de regulamentação na Década da Educação*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SANTOS, Silva Félix dos. COSTA, Alexandre Ferreira da. *As políticas educacionais da formação do professor na década da educação no Brasil*. Via Litterae. v. 5, n. 1. jan./jun. 2013, pág.101-125. Disponível em <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/2605/1646> acesso em 15/07/2014 às 21h32min.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente. In: ALMEIDA, Malu (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005. (cap. 6).
- TONET, Ivo. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136p.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. 1999. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da Escola: Uma construção possível*. 14. ed. Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Passos Alencastro (Org.). *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 15-42.