

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE DOCUMENTOS OFICIAIS

TEACHING TRAINING: A DISCURSIVE ANALYSIS OF OFFICIAL DOCUMENTS

Janaina de Jesus Santos
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade do Estado da Bahia
(janainasan@gmail.com)

RESUMO: Este estudo realiza uma articulação interdisciplinar entre os estudos do discurso e da formação de professores, na perspectiva francesa da Análise do Discurso, com contribuições foucaultianas. Entende a historicidade como central para refletir sobre os processos que possibilitam o tornar-se professor. Busca compreender a produção de subjetividade e a formação de professores a partir de processos discursivos que produzem e cristalizam os sentidos sobre docência. Identifica e discute discursos presentes em documentos federais que legislam sobre a formação docente na contemporaneidade, enquanto lugar de produção de sujeitos. Por meio da articulação do método arqueológico e da pesquisa documental, aborda e compara as diretrizes para cursos de licenciatura buscando os processos de produção de conhecimento e práticas do professor. Analisa como é produzida a subjetividade do professor a partir dos discursos que norteiam os cursos de graduação, considerando a rede de discursos da atualidade. Tratam-se de discursos que determinam que os saberes acadêmicos são considerados verdadeiros por nossa sociedade na atualidade. E, mais especificamente, quais os saberes, dentro da pluralidade das descobertas nos campos de pesquisa. Conclui-se que a prescrição do perfil dos formandos em Letras está pautada num treinamento de habilidades e de transmissão de conhecimentos, que silencia a complexidade das práticas docentes, de modo que não corresponde às necessidades do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Discurso. Formação de professor. Poder. Sujeito.

ABSTRACT: This study does an interdisciplinary link between the studies of speech and teacher training, in the French perspective of Discourse Analysis, with Foucaultian contributions. It understands the historicity as central to reflect on processes that make it possible to become a teacher. It seeks to understand the production of subjectivity and the teachers training from discursive processes that produce and crystallize the meaning of teaching. It identifies and discusses discourses that are being in federal documents that legislate on teacher education in the contemporary world as a place of production of subjects. Through articulation between the archaeological method and documentary research, this paper discusses and compares the guidelines for undergraduate courses seeking the knowledge production processes and teacher's practices. It analyzes how is produced the teacher's subjectivity from the speeches that guide the undergraduate, considering today's speeches network. These are discourses that determine what academic knowledge are considered true by our society today. And more specifically, what knowledge in the middle of the plurality of discoveries in research fields. It is concluded that profile prescription to letters graduates is guided in skills training and knowledge transmission that hushes the complexity of teaching practices, so that does not match the needs of daily school life.

Keywords: Discourse. Teaching training. Power. Subject.

Introdução

As últimas décadas do século XX representaram um momento de intensas mudanças nos âmbitos social, político e econômico. Notadamente, desde os anos 1960, a sociedade ocidental foi envolvida por crises advindas da Segunda Guerra Mundial e seus variados desdobramentos, quer sejam na contestação do moralismo rígido, na violação da democracia na América Latina, na disputa político-econômica entre os Estados Unidos e a União Soviética, ou na reivindicação de direitos das mulheres, homossexuais e negros. Atualmente, o mundo globalizado insere os sujeitos em aceleradas transformações tecnológicas e relações entre as pessoas, de modo que as informações avançam pelo globo em segundos e alcançam cada indivíduo em seu *smartphone*. Ávidos por consumi-las, navegamos por diversos *sites* em busca da novidade do último segundo e nos produzimos como sujeitos de nosso tempo.

Esse contexto está refletido nas relações de saber e poder que nos constituem como sujeitos (FOUCAULT, 2007d). As transformações mostram como nos construímos no cotidiano, como produzimos os saberes considerados necessários para o presente e como as relações de poder nos atravessam. Trata-se de buscar entender a constituição do sujeito nas tramas da história, que fazem dele objeto de determinações que lhe são exteriores e alheias a uma consciência e um arbítrio. O sujeito, ao mesmo tempo em que racionaliza os objetos, vai sendo construído, ordenado, governado e disciplinado. Ele é conduzido a produzir um saber e a falar de si pelos exercícios de poder.

A educação, também, acompanha as grandes mudanças da sociedade e é produzida na articulação entre saber e poder. Percebemos que os discursos da racionalidade clássica marcaram de modo singular a sociedade ocidental e a sua educação, ao delimitar as fronteiras entre o racional e o não-racional, o científico e o não científico, o normal e o anormal e determinar o lugar que cada sujeito deve ocupar na ordenação geral do mundo.

Nessa perspectiva, é necessário analisar os discursos que constroem o trabalho do professor, para compreender a rede das práticas pedagógicas e considerar sua complexidade de disputa entre saberes construídos na academia e os saberes emergentes do cotidiano. Acreditamos que a formação docente é produzida

pela historicidade dos saberes e poderes que se tecem e constituem o sujeito professor.

Nos diferentes momentos da formação inicial e, também, na vida escolar como um todo, os sujeitos são produzidos por saberes institucionalizados, de modo direto, em conteúdos ou, indireto, nas práticas diante de outros sujeitos, como professores, colegas e autores. Eles entram em encadeamento na constituição dos futuros professores e evidenciam saberes aceitos e reconhecidos, que, por sua vez, constroem e cristalizam os sentidos de docência.

Esta investigação está inserida no quadro teórico-metodológico da Análise do discurso, pautado nas bases pecheutianas com contribuições do filósofo Michel Foucault (2007a, 2007b, 2007c, 2007d), no que diz respeito às noções de discurso, saber, poder e sujeito. Essa vinculação teórica é justificada pela compreensão da linguagem como uma prática, que tem uma historicidade própria e permite a construção de discursos e sujeitos. De acordo com Foucault (2007a), é necessário descrever a linguagem, considerando a estreiteza material e a dispersão no tempo e no espaço. A linguagem, pois, situa o lugar do sujeito no tempo histórico, no qual ele se produz no mesmo movimento em que é produzido.

Nesse contexto, refletir sobre a formação de professores na perspectiva discursiva contribui para discuti-la na complexidade de saberes situados e da existência do sujeito professor na contemporaneidade. Dentre os vários elementos que atuam na formação do professor construindo o sujeito, escolhemos investigar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001), como documentos norteadores para os docentes das instituições de ensino superior elaborarem o projeto dos cursos de licenciatura, buscando perceber e entender a rede de saberes e poderes que os produzem. Visamos, igualmente, dar enlevo ao processo de construção de verdades que produz discursos e determina as práticas na formação de professores no início do século XXI.

Este estudo foi realizado a partir de estudos documentais, de maneira a destacar e refletir sobre os discursos em circulação e, também, as verdades sobre o sujeito professor. Para tanto, adotamos o procedimento descritivo-analítico dos documentos oficiais em torno da formação inicial de professores, em âmbito nacional, buscando os discursos nas “camadas mais profundas” da linguagem, conforme

proposto no método arqueológico (FOUCAULT, 2007a). Em seguida, discutimos a sua existência histórica, investigando a ordem que lhes deu condições de possibilidade no tempo e no espaço.

A pesquisa articula as reflexões desenvolvidas nos campos dos estudos do discurso, da formação docente e da sociedade, para alcançar uma compreensão mais ampla do processo, por meio dos discursos identificados na normatização dos currículos. Os enunciados dos documentos apontam para uma multiplicidade de sentidos do sujeito professor e de como estes são tecidos no currículo (MACEDO, 2006).

Consideramos que esse estudo fomenta a discussão em torno dos currículos dos cursos de licenciatura e dos sentidos sobre formação de professores na contemporaneidade. Nesse mesmo sentido, pensamos nas contribuições advindas da visada discursiva sobre a educação, que faz desdobrar estruturas e significados da normatização das práticas pedagógicas em funcionamento histórico.

Nas seções seguintes, apresentamos o quadro teórico e metodológico dos estudos discursivos e a posição de Michel Foucault sobre as noções de discurso, enunciado e sujeito; depois, partimos para uma historicização dos documentos estudados, em diálogo com teóricos do campo da educação e nosso posicionamento descritivo-analítico; por fim, apontamos nossas considerações sobre os discursos materializados no *corpus* e a formação de professores.

As lentes teóricas e o percurso metodológico

Em seu aspecto teórico-metodológico, este trabalho recorre aos estudos da Análise do discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1997) e contribuições de Michel Foucault (2007a, 2007b). Pensamos que esse arcabouço é adequado metodologicamente e aponta para a construção de caminhos, a fim de compreender o processo de produção de sentidos. Possibilita discussão sobre a constituição do sujeito professor na teia contemporânea de saberes e poderes.

Inicialmente, destacamos que a Análise do discurso é um campo interdisciplinar de estudos, que busca compreender os enunciados e os discursos, cujas regras de funcionamento são comuns. Há uma ordem discursiva, na qual alguns ditos são permitidos e outros não (FOUCAULT, 2007b). Trata-se de compreender a

sociedade pela linguagem, como lugar de visibilidade do embate entre discursos pela existência, sendo possibilitada pelos saberes considerados válidos em uma época.

Foucault (2007a, 2007b) não se interessou pela língua em si, mas pela linguagem e pelo discurso, sendo o discurso a materialização da articulação entre saber e poder. O filósofo francês descreve o regime dos discursos e as condições históricas de seu aparecimento, de modo a buscar nos âmbitos social, político e econômico o que possibilitou a existência de tais enunciados e não outros em seu lugar.

Em suas palavras, o discurso é um “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2007a, p. 83). Não surge livremente e nem segundo a vontade de um indivíduo consciente, mas segundo as condições de emergência controladas pela ordem do que deve ser dito, em determinado momento histórico. Trata-se de um ordenamento produzido pelos exercícios de poder de sujeitos imbuídos de discursos.

Então, a arqueologia foucaultiana busca a própria existência do discurso e sua unidade, o enunciado, definido como “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2007a, p. 98). A emergência e a existência do enunciado apontam para sua produção e sua historicidade, ou seja, o enunciado fala sobre si e sua relação com outros enunciados que povoam seus limites.

O enunciado pertence a um sujeito enunciante, diferente do indivíduo que o fala no momento, e é marcado pela luta entre discursos para existir. O sujeito é, por sua vez, uma função determinada e, ao mesmo tempo, vazia, que pode

ser exercida por indivíduos, até certo ponto indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2007a, p. 105).

Destacamos, assim, que o sujeito em foco nesse estudo não é idêntico nem ao indivíduo autor da formulação, nem àquele que a pronuncia. Está no entrecruzamento dos saberes e poderes historicamente produzidos, que determinam

quem pode e deve ser o sujeito do enunciado para que ele exista. O sujeito é uma função construída por discursos, que é ocupada por indivíduos nas relações sociais.

Os saberes dão lugar a discursos, que devem ser considerados como verdadeiros, válidos e úteis, de modo que sua disposição exclua a possibilidade de pensar a partir de outros saberes. Nas palavras de Foucault (2007c, p. 158), “[e]xiste uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber [...]”. Esse controle dos saberes determina o que deve ser arquivado e disseminado como verdade ou não, ou, ainda, o que deve ser silenciado.

Entretanto, não se trata apenas de sucessão cronológica ou aprimoramento e ampliação do conhecimento. Antes, são delimitações “[...] do que se pode falar em uma prática discursiva; [...] o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos; [...] o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados; [...] as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos” (CASTRO, 2009, p. 394). O saber está intrinsecamente relacionado com as relações de poder em uma determinada sociedade, visto que possibilita a ordenação entre os saberes e os indivíduos, destacando aqueles que serão aceitos e os que serão rejeitados, aqueles que serão lembrados e os que serão esquecidos.

Segundo Foucault (2007c, p. 183), “[o] poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como aquilo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem.” O poder explica, então, como os saberes são produzidos e como os sujeitos se constituem na articulação entre poder e saber. Na concepção foucaultiana, o poder é exercício de uns sobre os outros, de modo que se dá sempre em relação sem papéis definidos, no cruzamento de práticas, saberes e instituições.

Seguimos as pistas do método arqueológico, que tem significado, junto aos referenciais citados, repensar a própria ideia de pesquisa e método em seus limites para refletir sobre a produção de saberes, que se faz em diálogo direto com a historicidade que lhe possibilitou a existência. O método consiste num procedimento que perpassa pelo sujeito que pesquisa, de modo que não se presta a ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como um gesto do pesquisador sobre o objeto e o campo teórico. O rigor metodológico é ressignificado, portanto, de modo que a precisão é buscada como implicação do gesto e intervenção na realidade.

A arqueologia foucaultiana persegue as relações do saber e poder, que não são óbvias, mas encontram-se materializadas na linguagem. Requer do sujeito pesquisador interrogar as unidades do discurso, os enunciados, sobre sua existência e sua relação com aquelas que o margeiam.

Entendemos que o método arqueológico permite analisar as relações entre o discurso e as instâncias sociais, políticas e econômicas, buscando “[...] revelar o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discursos [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 189). Isso é, a análise visa descrever e relacionar enunciados que demonstrem as condições de possibilidade de um saber em determinado momento.

Compreendemos que essa perspectiva metodológica aceita o posicionamento do pesquisador sobre os saberes e, principalmente, a compreensão do lugar histórico necessário para a pesquisa sobre a formação de professores. Assim, assumimos o posicionamento de pensar a maneira de pesquisar como precedida pela reflexão sobre os motivos que nos levam a pesquisar num imbricamento com a historicidade da prática, a fim de contribuir na produção dos currículos na formação de professores.

As discussões sobre a formação docente estabelecem um diálogo direto com os estudos dos currículos, considerando-os como os saberes escolhidos por uma sociedade em determinado tempo para compor o quadro da formação que se considera necessária para o fazer do sujeito professor. Apesar de afirmar-se a dimensão histórica dos saberes, a concepção dos currículos, ainda, precisa refletir sobre seu caráter de lugar de disputa de discursos pela existência no tempo e no espaço, expor a descontinuidade e a dispersão de discursos próprias de sua produção.

Acreditamos que os currículos são produzidos por discursos e práticas de sujeitos, num complexo processo histórico. Isso aponta para pensar sobre o que se produz a partir dos processos formativos e quais sujeitos, bem como quais os sentidos que são mobilizados e afirmados pela instituição acadêmica.

Essa compreensão nos leva a questionar o que, no atual momento histórico, torna possível que consideremos verdadeiros e úteis os saberes que determinam como deve ser um professor; ou seja, qual o perfil de professor que a sociedade quer. Perguntar pelo professor egresso, seu perfil e suas habilidades indica investigar como ele é desenhado nos documentos que viabilizam sua existência na ordem do discurso.

Nesse momento inicial das investigações, vamos nos ater aos documentos federais, que abrem a possibilidade oficial de determinar como deve ser o profissional de educação.

Um olhar sobre educação brasileira

Nos anos 1980, com a abertura lenta e gradual da política brasileira, percebemos uma efervescência maior de discussões sobre a formação de professores. A educação era claramente influenciada pela perspectiva cartesiana de conhecimento, o qual devia ser testável, experimentável e comprovável para ser validado. Isso aponta o lugar do sujeito professor como executor técnico e transmissor de conhecimentos, como afirmam D'Ávila e Sonnevile (2008, p. 24): tratava-se de “[...] prescrever normas quanto ao fazer docente, reduzindo o professorado a executores de um projeto alinhado a objetivos políticos de manutenção da ordem social vigente”.

O processo de busca incessante por uma identidade profissional do professor coloca-se, pois, como uma questão relevante para a discussão do papel da escola na sociedade. Ao conceber o professor como mero transmissor de conteúdo, posicionam-no na vertente tradicional, cujo objetivo está centrado no desenvolvimento individual do educando, na aquisição de conhecimentos via professor e na restrição da educação para uma população diminuta.

Segundo Gadotti (2000), diante da realidade da globalização e da era da informação, as dúvidas parecem multiplicar-se: por um lado, a educação é tornada universal para todas as camadas sociais, mas o sistema escolar não manteve a qualidade; por outro, as teorias demonstraram não serem suficientes para oferecer direcionamentos consistentes. Nos documentos oficiais, a educação básica é mostrada como prioridade, a despeito da realidade de descaso com seu funcionamento e desvalorização social e econômica de seus profissionais (BRZEZINSKI, 2005). Assim, a prática docente deve ser pensada como lugar de disputa de discursos, em que o sujeito professor age sobre o cotidiano em sua complexidade, marcada por mudanças sociais, políticas e econômicas.

Para tanto, é necessário o desenvolvimento de habilidades, atitudes e saberes durante os processos de formação inicial e de exercício docente. Entretanto, a

formação de professores é ameaçada pelas “[...] políticas globalizadoras e economicistas [que] pressionam para uma formação rápida e de massas” (CUNHA, 2006, p. 490 apud D`ÁVILLA; SONNEVILLE, 2008, p. 24). Há, ainda, a argumentação de que é necessária a retirada da educação superior do conjunto das obrigações do Estado para torná-la mais produtiva e competitiva (BRZEZINSKI, 2005).

Buscando compreender a construção do sujeito professor na atualidade, escolhemos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 e as Diretrizes curriculares para o curso de Letras, publicadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 492/2001, por normatizarem o ensino superior em todo o território brasileiro e demonstrarem os discursos considerados válidos para a formação de professores, na atualidade. O *corpus* é composto por recortes de enunciados verbais, para interpretar a linguagem em sua historicidade, considerando que ela situa o lugar social e o tempo histórico dos dizeres.

Inicialmente, destacamos que essa lei foi produzida no contexto de internacionalização das economias e competitividade pelo capital, em nível global. Isso aponta para a flexibilização nas relações de trabalho e o consumo de novas tecnologias, como forma de demonstrar inserção na modernidade e possibilidade de adaptação às exigências internacionais. Muitos países, no anseio de atrair investimentos, apressaram em organizar as instituições para que fossem competitivas, implicando, principalmente, na gestão de pessoas, trabalhadores em geral, professores, alunos etc.

Nesse contexto maior, observamos que a Lei apresenta o perfil do profissional que atua na área da educação em nível básico, no Título VI, nomeado “Dos profissionais da Educação”, considerando-o aquele com habilitação em nível médio ou superior em cursos reconhecidos e em efetivo exercício. Destacamos que no Art. 61, parágrafo único, alterado com redação de 2009, por meio da Lei nº. 12.014, prediz:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Percebemos o destaque destinado ao conhecimento teórico como base para o bom desempenho do professor, explicitado com os enunciados “o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” e “a associação entre teorias e práticas” logo no primeiro inciso do artigo. Mostra, pois, a importância dos saberes teóricos no conjunto da formação, em consonância com a concepção tradicional de que é crucial para o universitário o conhecimento em sua totalidade. Esse enfoque enciclopédico coloca o formando diante de uma grande diversidade e quantidade de componentes, numa tentativa de abranger a amplitude dos conteúdos possíveis na licenciatura, de maneira fragmentada e, na maioria das vezes, sem relação entre si. Estamos diante de uma formação plena de conteúdos, considerados necessários para a formação do professor e ministrados em um período cada vez mais curto, como prevista a carga horária mínima de 2800 horas, na Resolução CNE/CP nº. 2/2002.

Entretanto, a efetiva associação entre essa teoria e a prática não é apresentada com clareza, restringindo-se à determinação posterior (BRASIL, 2002) do limite mínimo de 400 horas destinadas para prática e mais 400 horas para estágio. Há uma lacuna sobre o desenvolvimento dessa associação na realidade e sua articulação na totalidade dos componentes do curso.

Em consonância com os estudos sobre educação, a relação entre teoria e prática é indicada como um dos pilares para garantir uma formação profissional de qualidade, como acesso à aplicação dos fundamentos na realidade, colocando a teoria em funcionamento e entrando nas contradições próprias ao cotidiano. Esse é um momento importante de testar a validade das teorias e buscar sua atualização diante das demandas socio-históricas e um direcionamento para o exercício das atividades docentes. É, geralmente, associado aos estágios obrigatórios do curso, situados nos últimos semestres da licenciatura. Portanto, fica explícito que os conhecimentos teóricos aparecem como condutores da formação do professor, os quais serão aplicados nos estágios curriculares. Reforça-se, então, o preconceito de que uma formação teórica consistente representa uma garantia de uma prática docente adequada. Postulados como momentos distintos, teoria e prática seguem estanques na organização do currículo da licenciatura, sendo a maior parte dos

componentes dedicada para a teoria e os momentos finais, para a prática em componentes específicos.

No documento, é reconhecida a existência de especificidades na profissão docente, exposta como algo comum a todas as carreiras. Concordamos que cada fazer tem suas características próprias, bem como seus desafios. Porém, parece haver um apagamento do fato de que, na profissão docente, a exemplo de outras de caráter humanista, as atribuições estão muito além do nível técnico, exigindo, pois, uma qualificação mais complexa e elevada, como apontado por Philippe Perrenoud (2002). Trata-se de perceber que a profissão docente é um conjunto de saberes que engloba aqueles da história de vida, da área de formação acadêmica, os especializados da carreira e os saberes advindos da experiência na educação. Segundo Perrenoud (2002), além da questão dos saberes próprios, ser professor envolve trabalhar com a singularidade das situações complexas, requerendo do sujeito a resolução de problemas; e, também, uma capacidade de gerenciar o distanciamento entre a prescrição e a realidade do cotidiano da sala de aula, exigindo decisões autônomas, responsáveis criativas e rápidas.

O inciso III é complementado pela informação de que a formação acontecerá em “cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”, por meio da Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 1996, Art. 62A). Parece-nos lugar comum ratificar a importância do “conteúdo técnico-pedagógico”, pois ele representa os saberes aceitos e acumulados em determinada sociedade e que são considerados válidos para reverberarem por gerações. Entendemos que é necessário criar espaços acadêmicos de discussão sobre os conhecimentos que podem e devem compor o arcabouço da formação de professores, de modo amplo, e das licenciaturas, de modo específico. Entretanto, pensamos que a compreensão ampla da significação social da educação deveria receber igual atenção. A formação de professores precisa estar articulada com discussões que questionem seu papel como sujeito, em um dado momento histórico, e como suas práticas contribuem para o crescimento e a emancipação social. Dessa maneira, teríamos saberes que direcionam o profissional para a complexidade do cotidiano escolar e não limitariam essa formação a um caráter técnico.

Ainda sobre a formação, a LDB de 1996, no Art. 62, afirma que: “[a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de

licenciatura, de graduação plena.”, o que reafirma a importância da formação institucional do professor. Na Lei, é expressa a necessidade de que o formando tenha a experiência de pertencer ao quadro de discentes de um curso de graduação, em uma instituição que tem o *status* de centro de guarda e difusão de saberes necessários para a carreira, na contemporaneidade.

A existência do professor como educador na sociedade não pode ser dissociada do seu lugar institucional, de onde obtém seu discurso, legitima seu papel e orienta sua prática. Trata-se de pensar os ambientes escolar e universitário como lugar de observação, codificação e sistematização do fazer docente, permitindo constatações situadas no panorama teórico e verdades de ordem geral. Atualmente, o que vivenciamos é a realidade de espaços sem estrutura física propícia e sem mobiliário e acessórios em condições de uso, tanto na educação básica como na superior. Muitas vezes, as instituições viabilizam verbas para construção ou aquisição, mas sem condições financeiras para a manutenção, a educação pública padece em locais que evidenciam o discurso de que a área da educação foi tornada dispensável pela sociedade do capital internacional.

É necessário refletir como esses enunciados emergem e de onde vêm e, ao mesmo tempo, questionar “por que estes e não outros?” (FOUCAULT, 2007a, p. 56). Compreendemos que esses enunciados de falta de credibilidade do trabalho docente têm um funcionamento em relação aos outros enunciados na sociedade. Eles apontam para a falta de reconhecimento do papel do professor, a não obrigatoriedade de requisitá-lo ou suas funções, a pouca validade atribuída às suas decisões e intervenções, a não clareza de sua responsabilidade na educação de uma população e a baixa remuneração que recebe em comparação com outras profissões igualmente graduadas.

Michel Foucault (2007a) explica que as posições do sujeito são definidas em relação aos diversos grupos sociais. Refletimos que o professor constitui-se ao observar, anotar, questionar e examinar sua realidade, o que lhe possibilita inserção na rede de informações. Entretanto, devemos considerar que cada momento histórico tem seus sistemas, suas formas de ensino, sua circulação de informações, suas relações com outros domínios e com outras instituições. Todos esses elementos determinam a posição do sujeito professor numa situação de baixo *status* social, na atualidade.

Os desdobramentos da lei e sua verticalização

Consoante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001, s/p), numa seção específica para o curso em estudo, demarcam o “perfil do formando em Letras” com o seguinte enunciado:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Podemos observar que é proposto formar um professor de línguas capaz de perceber as linguagens de modo amplo, como manifestação cultural e meio de interação na sociedade, contemplando os estudos linguísticos desenvolvidos tanto nas correntes mais tradicionais, a saber, Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Lexicologia e Semântica; como naquelas híbridas, Linguística do Texto, Linguística Histórica, Sociolinguística, Psicolinguística, Neurolinguística, Análise da conversação e Pragmática. No enunciado, ainda vemos que não aparece a perspectiva discursiva da linguagem, de modo que ficam apagadas as dimensões histórica e ideológica da linguagem. Esse fato mostra que não há lugar para discussão sobre a realidade material, “[...] lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.” (FOUCAULT, 2007b, p. 8).

Os conhecimentos científicos são reforçados ao longo do documento, destacando os conhecimentos de natureza científico-cultural dos estudos linguísticos e literários, como segue:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, s/p).

A linguagem verbal é privilegiada enquanto sistema social, contemplando os aspectos estruturais, funcionais, culturais e sociais. Percebemos, mais uma vez, o fato de o aspecto discursivo não figurar entre aqueles que devem ser estudados. Destacamos que o discurso, na corrente Análise do Discurso de origem francesa, é

compreendido como espaço de exterioridade e fragmento de história, como afirma Foucault (2007a, p. 191): “[o] discurso [...] não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão.” De modo que demarca as relações de poder inscritas na própria linguagem, como objeto pelo qual se luta.

O documento afirma que o profissional “deve ter domínio do uso da língua” e coloca em relevo o objeto linguístico como único alvo do processo de ensino-aprendizagem, a despeito de ter apontado a necessidade de estudar a linguagem de modo amplo, anteriormente. Segundo as Diretrizes, é, pois, necessário ter um conhecimento linguístico com profundidade e segurança, bem como ter discernimento e compreensão de suas variedades para tornar-se profissional de Letras. Isso reforça a perspectiva estrutural da língua, adotada no documento.

Nesse mesmo sentido, é prescrito que “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.” Disso, depreendemos que é vislumbrado o perfil reflexivo do professor, focado na teoria sobre a linguagem. Dominar a teoria e o uso da linguagem, ou língua como é reforçado, é privilegiado em detrimento de perspectivas críticas sobre a constituição histórica das línguas e suas gramáticas, bem como das relações de poder que produzem os saberes linguísticos. Parece haver um silenciamento sobre a criticidade, necessária sobre os conhecimentos de uma sociedade, e da seleção, que determina quais serão considerados verdadeiros e perpetuados no sistema escolar.

As novas tecnologias são acentuadas como ferramentas a serem utilizadas pelos professores. Isso demanda várias reflexões, mas preferimos focar na falta de discussão sobre a inserção social das tecnologias e como atuam no nosso cotidiano. Elas são centradas na comunicação de massas e na difusão de conhecimento. Entretanto, acreditamos ser crucial uma leitura mais crítica sobre a presença das tecnologias na sociedade e, especificamente, na educação. É importante questionarmos de quais as tecnologias precisamos e como elas podem contribuir na construção das identidades e do cotidiano escolar e social, e não restringirmos a uma relação de consumo naturalizada.

Outro ponto destacado é a própria formação profissional como “processo contínuo, autônomo e permanente”. É sabido que o processo formativo não pode se limitar ao curso de licenciatura e é um dos propulsores para a competência profissional, atuando diretamente nos saberes e nas práticas e produzindo sujeitos nas redes de poderes. Assim, o conhecimento da formação e sua implicação social possibilita a ampliação da visão da docência, seus processos, suas práticas e suas relações de poder e ética.

Immanuel Kant (2006) explica a autonomia como a capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo a lei moral da razão. Nesse sentido, a autonomia parece-nos fruto de uma elevada qualificação e de uma busca constante dos profissionais, em especial, daqueles que atuam em atividades menos técnicas. Ela deve ser uma prática na constituição do sujeito professor, norteadora tanto de sua atuação cotidiana como do cuidado de si, como profissional. Então, a autonomia é, também, uma relação com os saberes e poderes em que o sujeito atua sobre o outro e sobre si, segundo seus princípios morais e éticos.

Outro ponto ressaltado é o perfil universitário, que a formação inicial deve propiciar ao egresso de Letras: “[a] pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo” (BRASIL, 2001, s/p). Ele é amparado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, como via de uma formação completa, que demonstre a preocupação com a dimensão formativa, a produção do conhecimento científico e as demandas sociais. Esse processo formativo visa transcender o reducionismo da transmissão de conteúdo para se desdobrar em novas relações e interações pedagógicas. Então, a formação do profissional de Letras deve estar imbuída desses aspectos para garantir a qualidade acadêmica. Destacamos, ainda, que o ensino deve estar assentado sobre a aprendizagem significativa, resultado da vivência do conhecimento e da produção de conhecimento consistente e coerente com a sociedade.

Por fim, pontuamos a prescrição de que “[o] profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. A primeira observação diz respeito ao fato de a “capacidade de reflexão crítica” ser posta como último elemento no perfil dos formandos do curso de Letras. Podemos recapitular a ordem das competências e habilidades propostas da seguinte maneira: competência intercultural, capacidade de lidar com as

linguagens, consciência da inserção da linguagem na sociedade, domínio da língua, compreensão da formação profissional e capacidade de reflexão. Acreditamos que o ordenamento no conjunto é significativo e hierarquiza as competências e habilidades necessárias ao egresso. Inicialmente, são destacados os elementos culturais e linguísticos e, depois, os aspectos relacionados à formação docente. Pensamos que o processo formativo do docente deve ser construído sobre princípios e práticas de posicionamento crítico a respeito da realidade e dos conteúdos específicos do curso. Para tanto, é necessário perceber a formação como processo contínuo de produção de saberes, poderes e sujeitos; e, igualmente, entender que os discursos reverberam as verdades de nossa sociedade, no nível das práticas e das experiências.

Considerações finais

Os estudos discursivos permitiram considerar o professor em formação como sujeito historicamente situado em redes de saberes e poderes. Estudamos os discursos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e identificamos a predominância do discurso pedagógico, como esperado, imbricado nas redes do poder e saber da ordem do discurso contemporânea, regida pela intensificação do processo de globalização, a circulação de informação e pelas leis do mercado de capitais. Vivemos o que Bauman (2001) denomina “modernidade líquida”, na rapidez e fluidez das necessidades, práticas, relações, interesses etc. Pensar essa fluidez na educação aponta para a questão da rapidez nos processos de escolarização e formação de profissionais determinada nos documentos oficiais. A formação de pessoas é um processo que demanda amadurecimento de teorias, experiências e práticas. A educação básica traz, fortemente, os desafios da construção dos saberes e das identidades. Com respeito à formação docente, refletimos que é um processo complexo de qualificação, que requer um nível elevado de competência para gerenciar o cotidiano escolar, resolver problemas e ajustar teoria e prática.

A partir do pressuposto de que os sujeitos são produzidos na relação entre poder e saber, que determina os conhecimentos e as instituições, refletimos que a formação de professores envolve mecanismos institucionais e disciplinares, tanto dos indivíduos, como dos saberes. É necessário refletir sobre quais os conhecimentos que fazem parte da formação docente, quais outros poderiam igualmente figurar nas

licenciaturas e quais os critérios que possibilitaram a eleição dos mesmos. Isso nos faz buscar os outros saberes que foram excluídos do meio acadêmico, por não serem validados pelos critérios de cientificismo ainda em vigência, a saber, a neutralidade e a objetividade.

Tratam-se de processos sociais, econômicos e políticos que trabalham na produção de discursos e sujeitos na rede de poderes. Sob a perspectiva discursiva, constatamos que, nos documentos oficiais, o sujeito professor é produzido como o lugar que pode ser ocupado por indivíduos que percorram a formação acadêmica no curso de licenciatura e exerçam a atividade docente, ou, igualmente, por “[...] profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017). Entretanto, esse processo é complexo e provido de nuances, que mostram não ser tão direto e nem tão controlável. Por meio dos enunciados do perfil dos formandos determinado nos documentos, percebemos a presença da atual ordem do discurso que determina os saberes considerados verdadeiros para ser professor, sendo apontados os conhecimentos linguísticos e literários, com ênfase maior nos primeiros. Acreditamos que há um silenciamento dos saberes necessários para refletir sobre as especificidades do cotidiano escolar, o que poderia possibilitar o posicionamento crítico e a autonomia imprescindíveis para o exercício docente.

É necessário, pois, questionar a maneira como os sujeitos professores são constituídos, buscando enunciados que mostrem a sua capacidade de conhecer, analisar e atuar sobre a realidade. Para tanto, faz-se necessário uma formação de qualidade, possibilitando a articulação entre saberes acadêmicos e saberes práticos, para resolver questões reais do cotidiano escolar. Tratam-se de discursos que determinam que os saberes acadêmicos são considerados verdadeiros por nossa sociedade na atualidade. E, mais especificamente, quais os saberes, dentro da pluralidade das descobertas nos campos de pesquisa.

A prescrição do perfil dos formandos em Letras está pautada num treinamento de habilidades e de transmissão de conhecimentos, que silencia a complexidade das práticas docentes, de modo que não corresponde às necessidades do cotidiano escolar. Essa ênfase no conteúdo linguístico acentua um direcionamento tecnicista da profissão.

Concluimos, pois, que os estudos discursivos possibilitaram refletir sobre a formação de professores, situando-a historicamente. Por meio da linguagem é

possível ver o embate entre discursos, em redes de saberes e poderes em que os sujeitos são significados. O sujeito é constituído pela linguagem, pelos discursos, pelos saberes e pelos poderes. Os discursos dos documentos oficiais deveriam direcionar para práticas na formação de professor redimensionadas, de modo a possibilitar uma participação efetiva dos sujeitos, em que sejam postos em enlevo e funcionamento um posicionamento crítico e autônomo em relação aos saberes e poderes.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394/1996 e 11.494/2007, os Decretos-Lei n.º 5.452/1943 e 236/1967; revoga a Lei n.º 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____. (org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 147-196.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Papirus: Campinas, 2008. p. 23-42.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007b.

____. **Soberania e disciplina.** In: _____. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c. p. 179-192.

____. **Sobre a geografia.** In: _____. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c. p. 153-166.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.º 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 52. ed. Piracicaba-SP: Unimep, 2006.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.º 2, p. 98-113, jul. -dez. 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÊCHEUX, M. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

SABER. In: CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 393-395.

Recebido em 08 de junho de 2017
Aprovado em 19 de novembro de 2017