



2198 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Revista Nova Escola: sentidos de experiência como saber válido e busca de formação profissional na ?Sala dos Professores?  
Lucas Carboni - PPGEDU/UFRGS

Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar efeitos de sentidos associados à docência num veículo de comunicação impresso da década de 80, verificando ecos desses sentidos presentes nos debates atuais sobre a educação. Para tanto, congrega uma reflexão sobre formação e identidades docentes que busca subsídios em Maurice Tardiff, Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Hypolito e Jarbas Vieira. Michel Pêcheux e Eni Orlandi oferecem suporte para pensar a docência, a partir dos enunciados dos professores, desde a análise de discurso de tradição francesa. Ao analisar dizeres docentes, o estudo tem como horizonte contribuir com a reflexão em torno da presença dos mesmos nos discursos atualmente produzidos. Assim sendo, a evidenciação de efeitos de sentidos de saber válido e de busca de formação profissional aponta para elementos que, conquanto se atualizem, se mantêm como parte das memórias (ou saberes) que constituem os discursos sobre educação.

Palavras-chave – Formação de professores. Identidades docentes. Análise de discurso.

## 1. INTRODUÇÃO

A investigação qualitativa, já concluída, abordada neste artigo envolveu leitura e análise das 20 edições da *Revista Nova Escola* publicadas no período de 1987 e 1988, focando nosso olhar sobre a sessão “Sala dos Professores”. Nela eram publicados comentários diversos que professoras e professores enviavam para o periódico, se constituindo os mesmos no corpus empírico considerado desde o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux. A principal finalidade deste estudo envolveu evidenciar efeitos de sentidos associados à docência num veículo de comunicação impresso da década de 80, verificando ecos desses sentidos presentes nos debates atuais sobre educação. O questionamento endereçado ao corpus analítico foi: que sentidos podem ser evidenciados nas falas destes professores?

Surpreendemo-nos com dois sentidos, muito presentes, apreendidos nos depoimentos: *sentido de experiência como saber válido* e *sentido de busca de formação profissional*. Eles fazem parte de uma Formação Discursiva (FD) [1] Docente Escolar e remetem à preocupação com a qualidade das práticas formadoras. Os educadores evidenciam, nos seus dizeres, o que julgam necessário a uma “boa” prática pedagógica como também falam, direta ou indiretamente, sobre as identidades docentes e a formação do profissional da educação. É relevante pensarmos nestes dizeres, que compõem a memória discursiva sobre educação, para que se possa refletir sobre suas ressonâncias nos discursos mais contemporâneos a respeito do assunto. Estarão os sentidos surpreendidos nas formulações dos leitores e colaboradores das edições da *Revista Nova Escola* publicadas nos anos de 1987 e 1988 ainda presentes nos dizeres acerca da educação na contemporaneidade?

Para abordar as questões da formação e das identidades docentes, recorreremos a Maurice Tardif (2000; 2012) [2] e sua discussão sobre a epistemologia dos saberes na relação com aqueles utilizados na ação profissional. Michel Pêcheux (1997; 1999; 2010a; 2010b) [3] e Eni Orlandi (1994; 2001; 2012; 2015) [4] nos deram suporte para pensar a docência, a partir dos enunciados dos professores, desde a análise de discurso francesa.

## 2. DIÁLOGOS COM A ACADEMIA

### 2.1 Análise de discurso: entremeio

A Análise de Discurso (AD), como esclarece Eni Orlandi (1994; 2012; 2015), não entende a linguagem como transparente. Seu objetivo não é transpassar o texto e, do outro lado, determinar seu significado. Para ela, é relevante compreender *como* o texto significa, como um objeto simbólico produz sentidos. Todos os já-ditos (interdiscurso ou memória discursiva), em algum tempo, em algum espaço, por algum sujeito, habitam o dito e produzem efeitos, são convocados pelo dito: “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2012, p. 20), portanto, o “[...] interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas” (ORLANDI, 2015, p. 20-21).

### 2.2 Formação profissional e identidade

Tardif e Raymond (2000), ao apontarem que o trabalho “desencadeia uma transformação real do trabalhador” (p. 209) haja vista o sujeito que é agente do trabalho ser por ele significado e transformado e, portanto, sua identidade ser afetada, afirmam que, nesse processo, são designados os saberes necessários e válidos para que se exerça a profissão docente. O estudo dos saberes válidos, de fato utilizados no espaço da ação profissional, o autor chama de “epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2000), complementando que ele assume como finalidade

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. [...] compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11).

Evidencia-se, desde as descobertas dos canadenses em suas pesquisas, uma situação que requer atenção: os saberes constituídos durante a formação não são aqueles mais valorizados pelas/os professoras/es. Os saberes considerados relevantes são aqueles encontrados na experiência, na troca entre pares, nos periódicos “especializados”. Saberes que consideram necessários para a sua prática de sala de aula.

[...] os saberes que servem para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Em produção posterior, Tardif (2012) reitera que os docentes por ele entrevistados têm a tendência de hierarquizar os saberes a partir de sua utilidade no ensino: “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21). A partir disso, se pode especular que, para os professores, a identidade profissional se constitui no “chão da sala de aula” – o que pôde ser observado na sessão “Sala dos Professores”, da Revista *Nova Escola*, se considerarmos que uma das maiores demandas era a de auxílio na prática pedagógica.

Conquanto os argumentos apresentados pelos docentes com os quais Tardif conversou, ao longo dos 31 anos dedicados ao estudo sobre as relações entre eles e seus saberes, sua profissão, sejam legítimos, este mesmo autor, ao chamar a atenção para as características dos saberes docentes – plurais, compósitos, temporais, complexos, adverte que, sem prescindir da experiência, não se limitam a ela.

### 3. "OUVINDO" PROFESSORES, ESCUTANDO SENTIDOS

Uma análise, como a que se produziu aqui, implica em procedimentos que, necessariamente, não se afastem da compreensão da AD como “instrumento científico” (HERBERT, 1995) e dispositivo teórico-metodológico que, num batimento que é constitutivo das tarefas do analista, demanda ir-e-vir entre teoria e análise. Buscamos materializar, por meio de ações junto ao corpus, compromissos que requerem, como imprescindível, remeter textos ao discurso pela consideração da relação entre linguagem e exterioridade, esclarecer as relações do discurso com as formações discursivas (FD) e compreender as relações entre formações discursivas e ideologia. Necessário não esquecer de que a unidade de análise da AD é o texto, reintroduzindo o sujeito e a situação no estudo do funcionamento da língua haja vista a discursividade se ocupar dos efeitos da inscrição da história na língua (ORLANDI, 2015).

Consoante propõem Pêcheux e Fuchs (2010), ao que Orlandi (2001; 2005; 2012) faz coro, é possível pensar em movimentos de análise os quais envolvem a passagem da superfície linguística (o corpus bruto) para o objeto discursivo, com detecção de relações entre discurso e formações discursivas, e, por fim, deste para o processo discursivo, com desdobramentos que abrangem um deslocamento do delineamento das FD para a compreensão de sua relação com a ideologia. Cabe ao analista, então, apontar para os modos como a ideologia trabalha e se materializa na língua, para a textualização do político ou simbolização das relações de poder presentes no texto. A análise, portanto, nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa. Acrescenta Orlandi, desde considerações de Michel Pêcheux, que dois dispositivos precisam ser mobilizados quando se pretende compreender o funcionamento do discurso:

[...] o *dispositivo teórico da interpretação* – que, basicamente, se constitui do corpo teórico e metodológico da análise de discurso – e o *dispositivo analítico da interpretação* – que é constituído pela questão que o analista se coloca, pela natureza do material que ele analisa, pelo objetivo da análise e pelo aparelho teórico-disciplinar do qual ele parte para fazer sua questão [...]. (ORLANDI, 2015, p. 33) (grifos nossos).

Num primeiro movimento de análise, reunimos 101 enunciados de docentes, de diversos lugares do país, que lecionavam na Educação Básica. Recortamos, então, para 52 depoimentos em função da recorrência de certas afirmações (excesso) e do estranhamento<sup>[5]</sup> que isso causou em nós desde nossa posição, numa relação menos ingênua com a linguagem, de analistas de discurso interessados em compreender como os comentários selecionados significam. Convém esclarecer que, para além de gestos de análise de segmentos do texto, o deslocamento do analista para recortes discursivos confirma o compromisso com um trabalho envolvendo unidades discursivas que se constituem de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação (ORLANDI, 1996). Atentos para o fato de que, conforme explicam Mittmann (2007) e Ernst-Pereira e Mutti (2011), a AD se traduz como um tipo de análise que mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória, nosso trabalho conduziu à evidência de dois efeitos de sentido principais: *de experiência como saber válido e de busca de formação profissional*, que se relacionam com dimensões do ser professor que passam por seus saberes e pela produção da identidade/profissão docente.

#### 3.1 As condições de produção do discurso e a situação de enunciação

É imprescindível, desde a análise de discurso, compreender as condições de produção (CP) dos dizeres dos professores que escreveram à *Nova Escola*. Pêcheux (2010a), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias (imagens que o sujeito se faz de si e do outro e, também, dos lugares ocupados por ele e pelo outro) e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos do discurso. Segundo Orlandi, as CP devem ser consideradas em dois níveis: estrito e amplo. O primeiro refere o contexto imediato do enunciador, enquanto o segundo engloba o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2012, p. 30). É preciso olhar para estes dados, pois

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’ etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa. (PÊCHEUX, 2010a, p. 77).

Da mesma forma, estes docentes estão circunscritos ao jogo de forças vigentes na década de 80 e atravessados por dizeres impregnados de memórias (saberes discursivos), por vezes, desconhecidas(os) e que, ao mesmo tempo, constituem memórias outras em função de sua atualização em condições de produção também outras. Não podemos afirmar com certeza os contextos estritos de produção de cada enunciado. Podem ter sido feitos na escola, na casa dos professores, na casa de parentes, na rua em um momento de pausa. Podem ter lido alguma notícia, ter conversado com conhecidos e, a partir destes dizeres, produziram os seus. Dada a grande diversidade de sujeitos envolvidos, as circunstâncias de enunciação, é possível, são igualmente variadas.

Podemos afirmar, entretanto, que foi um momento de produção com um foco: escrever para a Revista *Nova Escola* e para a comunidade de docentes que a leem. Não foi um escrito aleatório, sem consideração dos interlocutores, os leitores da Revista *Nova Escola*, a partir de formações imaginárias constituídas pelos sujeitos situados na posição de professores-escritores. O intento era o da partilha do que se escreveu. Eram sujeitos que, desde a posição de professores, evidenciaram um *efeito de sentido de desejo de pertencimento a um grupo* – o grupo de docentes que lê a revista *Nova Escola* e também contribui com ela: “colegas de profissão”, “colegas com experiência”, “professores da matéria”, “professoras da área”, “colegas da mesma área ou não”, “professores preocupados com a educação”. Dessa forma, a particularidade da relação instituída nesse discurso está permeada por formações imaginárias dos sujeitos – os professores-escritores e os leitores-prováveis.

As formações imaginárias são modos pelos quais se apresentam, transformados, os lugares dos sujeitos no discurso (PÊCHEUX, 2010a). Sobre elas, Brandão (2004, p. 36) pontua:

[...] as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de formações imaginárias que

designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antecipação do imaginário do outro, fundar estratégias de discurso.

No caso em análise neste artigo, seria dizer que as formações imaginárias remetem às imagens que o professor, desde a posição de sujeito professor-escritor da Revista *Nova Escola*, se faz desse lugar e do lugar ocupado por outros sujeitos que assumem a posição de leitores da referida mídia impressa.

O contexto amplo é o contexto histórico brasileiro que se circunscreve a ditadura militar e a redemocratização. A segunda metade da década de 80 é atravessada por este momento. Em 1979, João Batista de Oliveira Figueiredo assume a presidência do país; em 1978 o AI 5 é revogado e, em 1979, é lançada a "Anistia". O Brasil vive um contexto de crise financeira. Em 1983 e 1984, observa-se o movimento de Diretas Já!, o que não é conquistado de imediato, sendo Tancredo Neves eleito pelo Colégio Eleitoral. A educação estava sob efeito da Constituição de 1967,

[...] elaborada por um Congresso Nacional transformado em "congresso constituinte" no marco de um governo ditatorial, manteve as mesmas disposições da CF de 1946 quanto à declaração da educação como direito de todos e a oferta de ensino pelos poderes públicos e iniciativa particular. A obrigatoriedade escolar novamente figurou entre as normas e princípios da legislação, sendo assim delimitada: "o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos [...]" (art. 168)". (FARENZENA, 2010, p. 200).

A anterior ideia de obrigatoriedade da escola, agora, se transforma em obrigatoriedade da escola para crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos. A educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. Em 1971, ocorre a fusão do ensino primário e do ginásial, criando, assim, o 1º grau que possuiria oito anos de duração. O 1º grau é, então, entendido como o ensino primário referido na Constituição. É em meio à grande expectativa que a Constituição de 1988 surge e prescreve a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tornando o ensino fundamental gratuito obrigação do Estado.

Assim, perguntamo-nos: quem eram estes professores que produziram os depoimentos publicados na Revista *Nova Escola* nos anos de 1983 e 1984? Desde as imagens que se faziam de seu lugar, eram pessoas que buscavam agrupar-se através de certa ilusão de unicidade provocada pela revista. Pode-se especular que, desde suas formações imaginárias, imaginavam poder, por meio da Revista *Nova Escola*, e apesar da distância física, comungar com "os seus", com aqueles e aquelas que faziam parte do seu grupo profissional e que, por isso, estariam aptos a entender suas colocações, preocupações e dificuldades – *efeito de sentido de desejo de pertencimento* que, ressoando junto com um *efeito de sentido de partilha e ajuda mútua* é evidenciado nos quais a referência a fazer parte de um grupo e contar/contribuir com este grupo é frequente: "Ficaria muito feliz em **poder trocar**", "**gostaria de trocar** experiências", "**gostaria de receber** sugestões", "**me interessa por trocar** experiências", "**gostaria de me corresponder**", "**Quero me corresponder**", "**Tenho interesse em [...] conversar** com", "**Estou interessado em receber cartas** [...] com sugestões", "**Estou interessada em receber ideias, experiências e informações**", "**gostaria de repartir [...] as informações** de que disponho".

Professores que sofreram direta ou indiretamente a ação da ditadura militar, viviam um contexto de forte crise financeira e social. Na escola, talvez estivessem recebendo famílias que, pela primeira vez na sua história, teriam membros escolarizados. Desde essa conjuntura histórico-política, nos seus depoimentos, deparamo-nos com docentes que possuíam diversas formações profissionais, sendo responsáveis por também variadas áreas de conhecimento (Educação Física, Português, Inglês, Educação Artística, Ensino Religioso e Biologia), e, como fica evidenciado nos sentidos apreendidos, buscavam um tipo bastante pontual de formação e de identidade profissional – o que será aprofundado a seguir.

### 3.2 O trabalho analítico-discursivo e os efeitos de sentidos evidenciados

#### 3.2.1 EFEITO DE SENTIDO DE EXPERIÊNCIA COMO SABER VÁLIDO

Em seus depoimentos, os professores deixam claro que escrevem à revista, tentando a partilha de experiências sob a forma de troca ou de recepção de sugestões: "Ficaria muito feliz em poder **trocar** com colegas de profissão **experiências**" (Veridiana), "[...] gostaria de **trocar experiências** com colegas da mesma área para ajuda mútua" (Alberto), "[...] gostaria **dereceber dos colegas com experiência** sugestões de técnicas e material didático para ensino na zona rural" (Alice), "Sou professor de português e me interessa por **trocar experiências** com professores da matéria" (Renato), "Gostaria de me corresponder com professores da área para **troca de experiências** [...], coisas interessantes que possam ser aproveitadas" (Denise), "[...] gostaria de, através dela, fazer amigos, **trocar experiências**, dividir nossos problemas" (Ana Beatriz). Mas a que se referem os docentes quando empregam a palavra "experiências" nas formulações recortadas para análise?

No **Porto Editora online**<sup>[6]</sup>, o item lexical "experiência" é definido como "nome feminino: 1. ato ou efeito de experimentar; 2. conhecimento por meio dos sentidos de uma determinada realidade; 3. conhecimento de uma realidade provocada, no propósito de saber algo, particularmente o valor de uma hipótese científica, experimentação; 4. conhecimento obtido pela prática de uma atividade ou pela vivência; 5. prova, ensaio; tentativa". No **Dicionário de Sinônimos online**<sup>[7]</sup>, são indicadas dezesseis equivalências organizadas a partir de três sentidos principais: experimentação ou experimento, prática (bagagem, conhecimento, know-how, perícia, prática, saber, tarimba, traquejo, treino) e tentativa (ensaio, prova, tentame, teste). Depreende-se que experiência, desde seu sentido dicionarizado, estabelece relação dominante com conhecimento advindo de situações práticas que envolvem ensaios, tentativas, observações. Para além de uma primeira aproximação linguístico-enunciativa, já dessuperficializado o dado empírico, grifamos o *sentido de experiência como saber válido* que ecoa: experiência, tomada como conhecimento que nasce de situações práticas, concretas, adquire um status importante no contexto de produção do trabalho docente, fazendo com que se desconfie de certa crença segundo a qual a partilha de experiências e a "aprendizagem" a partir das experiências de outros compõem o inventário suficiente para estar em sala de aula.

Quando Veridiana afirma "Tenho **34 anos de experiência** em regência de classe e **boas sugestões** de como **aproveitar melhor nosso tempo** e, paralelamente, **desempenhar melhor nosso trabalho**", qual é a primeira informação dada? Os 34 anos de experiência que são, em seguida, tomados como argumento associado à possibilidade de ela oferecer "boas sugestões" que garantam otimização do tempo e desempenho exitoso da função docente. A professora não fala sobre seus processos de formação inicial ou continuada. Ela fala a respeito do acúmulo de experiência em regência de classe numa formulação na qual se pode evidenciar *efeitos de sentido de temporalidade*, de *empoderamento docente* e de *secundarização do saber acadêmico*: quanto maior a quantidade de práticas aglomeradas ao longo do tempo de carreira no magistério, mais empoderado está o profissional, porque mais capaz de, partilhando seu *know-how*, ajudar outros colegas a serem melhores professores.

Sua formação acadêmica é secundarizada: não fala sobre autores e teorias de qualquer ordem. Seu silenciamento, mais do que não oferecer espaço para a produção de sentidos, "é prenhe de sentidos" (ORLANDI, 2008, p. 1), porque, não correspondendo a um silêncio de natureza mística ou empírica, "tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer" (op. cit.). Como assevera Orlandi (1995), em outro livro, o "[...] silenciamento (que já não é silêncio, mas por em silêncio) nos mostra que há um processo de produção de sentidos que nos permite entender uma dimensão do não-dito" (p. 12). Ele se coloca como uma dimensão política do silêncio relacionada ao "[...] tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar" (id. *ibid.*, p. 31). Considerando as formulações de Veridiana, ao aludir seu tempo na carreira, articulando-o à garantia de partilha de experiências exitosas em sala de aula, ela silencia sobre outros caminhos de

formação que, talvez, tenha percorrido. É do intercâmbio de vivências, daquilo que foi enfrentado no espaço da aula, que poderá advir ajuda entre os “colegas de profissão”. A relação silenciada entre formação acadêmica e trabalho pedagógico implica que tipo de valoração quanto aos saberes relevantes para o professor? Encontramos, aí, um borrar da formação acadêmica, que sequer é mencionada, porque considerada menos expressiva diante do que é vivido pelo professor em sua prática.

Alice, quando enuncia: “Assumi este ano uma classe multisseriada na zona rural, mas não tenho experiência nessa área. Por isso **gostaria de receber** dos colegas com **experiências sugestões de técnicas e material didático** para ensino na zona rural”, reitera a relação, com dominância de valor, entre experiências partilhadas e trabalho docente, ressoando, também, um *efeito de sentido de experiência como saber válido*. A professora não solicita referenciais, leituras a partir das quais possa produzir alternativas teórico-metodológicas que envolvam pensar sobre a educação no campo, suas finalidades, sua importância, suas características e, por extensão, possibilidades de ação junto aos grupos com os quais está atuando; ela demanda “técnicas e material didático”, ou seja, pede o necessário para a execução de sua função. Surge, nos depoimentos recortados, um *efeito de sentido de ser docente expropriado da produção de autoria* não visto como sujeito de ciência, de saberes desenvolvidos e aprofundados, ele é designado como um sujeito de execução, manipulação e aplicação de técnicas.

No que tange a tal descoberta, lembramos Pêcheux (1994), ao discorrer sobre a divisão social do trabalho de leitura, que se inscreve numa relação de dominação política: “[...] a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’” (p. 58), Orlandi (2007), ao problematizar a divisão social do trabalho de interpretação. Com relação aos professores, na recorrência de pedidos de sugestões a partir das quais fosse possível produzir propostas significativas, acompanhados do silenciamento de menção a um trabalho reflexivo por parte do docente, reverberam memórias, já-ditos que, ao longo da história do magistério, têm ensinado a pensar no docente como alguém para quem foi delegada a função de operar no campo da proibição da interpretação, portanto, do recalque da autoria, próprio aos universos logicamente estabilizados.

Nos depoimentos de Renato, Denise, Adriana e Ana Beatriz, ao manifestarem igual desejo formativo através das experiências de colegas, também ressoa um *efeito de sentido de experiência como saber válido* acompanhado, no caso de Adriana, pelo *efeito de sentido de ser docente expropriado da produção de autoria* – Adriana não propõe troca; ela propõe que os colegas enviem ideias, propostas para ela, assumindo um lugar de sujeito que se produz no recalque da autoria:

Renato - Sou professor de português e me interessa **portocar experiências com professores da matéria**.

Denise - Sou professora da área de Ciências no 1º Grau e Biologia no 2º Grau. Gostaria de me corresponder com professores da área **para troca de experiências** em “feira de ciências”, tipo de aulas, coisas interessantes que possam ser aproveitadas.

Adriana - Gosto muito de trabalhar com sucata. **Quero me corresponder com professores que me deem mais informações** sobre o assunto, **ideias concretas** já trabalhadas, **sugestões** sobre que material usar, sugestões do que fazer etc.

Ana Beatriz – Sou fã nº 1 da Nova Escola e gostaria de, através dela, fazer amigos **trocar experiências**, dividir nossos problemas, enfim me sentir menos solitária.

### 3.2.2 SENTIDO DE BUSCA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Muito atravessado pelo sentido de saberes válidos, o sentido de busca de formação se manifesta no desejo das/dos docentes de, com a intervenção de seus colegas de profissão e da revista, realizarem a sua formação. Os depoimentos de Marta, Pedro, Heloísa, Adão, Ester e Mariana corporificam fortemente este sentido:

Marta – Sou professora e **preciso saber como e onde se obtêm noções de conteúdos programáticos nas séries de 1 e 2 graus**. Tenho dúvidas quanto à sequência lógica das matérias. Quem determina o programa? Quem executa esse programa?

Pedro – Desde que cursei a faculdade, sonho em ensinar Ciências junto a natureza. Sei, no entanto, que para isso é preciso técnica e não simplesmente jogar as crianças no mato. **Tenho interesse em fazer cursos, ler artigos em livros e revistas e conversar com professores que tenham experiência** nesse tipo de atividade

Heloísa – Tenho 22 anos e ensino há três num colégio de 1º e 2º Graus, Português, Inglês, Educação Artística e Ensino Religioso. **Desde que conheci a revista Nova Escola minha vida profissional mudou imensamente**, pois hoje eu trato meus alunos com muito mais carinho, afeição, procurando entendê-los e também ensinando de uma forma humanizadora, ou seja, valorizando a vivência de cada um. [...] **Procuro integrar a teoria à prática**, juntando todos os elementos existentes na cabeça de cada aluno e formando assim o meu assunto, ou seja, aquele tema que antes eu desenvolvia para eles secamente, hoje eu o desenvolvo reunindo pedaços de vida, dando alma às teorias [...].

Adão – Estou interessado em receber cartas de professores e alunos **de qualquer escola** com sugestões para melhorar o nível de aprendizagem de meus alunos.

Ester – Leciono para 1º grau em três turnos diferentes, agrupando crianças **de 6 a 60 anos**. Além disso, oriento um grupo de mães. Estou interessada em receber ideias, experiências e informações que me ajudem a enfrentar **esta guerra** que é o nosso trabalho [...].

Mariana – Tenho muito interesse na área dos deficientes mentais e gostaria de repartir com os colegas da área as informações de que disponho e, simultaneamente, conquistar alguns aliados **nesta verdadeira guerra** que é o nosso trabalho.

Nestes depoimentos fica evidente o anseio por formação, pela construção de um conjunto de saberes que serão úteis no exercício da profissão docente. A troca com os professores e os artigos da revista preenchem, de alguma forma, essa necessidade que não foi atendida anteriormente. O profissional docente, mesmo sem dar materialidade em enunciados, está dizendo que sua experiência preparatória ao exercício da sua profissão não foi suficiente, ele recorre a espaços outros, com outras formas de produção de saber, para atender às demandas que surgem no seu dia a dia.

Nesta solicitação todos os recursos se tornam válidos, não apenas a experiência dos colegas: livros, periódicos especializados, listas, sugestões de atividades também são considerados legítimos. Qualquer intervenção seria válida para complementar o fazer pedagógico deste docente. Há um certo sentido de desespero não-dito diante da “guerra” em que se constitui o trabalho docente e de urgência face às demandas variadas implicadas no fazer docente – “melhorar o nível de aprendizagem”, desenvolver atividades para grupos com idades e interesses diferentes (“de 6 a 60 anos”), orientar “grupo de mães” –, sendo cogitado até “receber cartas de professores e alunos **de qualquer escola**”.

## 4. A TÍTULO DE FECHAMENTO

Como estes sentidos de saber válido e de busca de formação profissional significam hoje? Seriam eles inexistentes, superados nos discursos pedagógicos mais contemporâneos? Tardiff (2000, 2012) e Garcia, Hypolito e Vieira (2005) demonstram com suas pesquisas que não. Estes sentidos parafrásticos, sedimentados na memória discursiva constituída pelos saberes da educação, da pedagogia, do ensino, ecoam hoje nas professoras e nos professores que saem das universidades e assumem salas de aula. Ainda hoje tem sentido a afirmativa de que “na prática a teoria não funciona” e há profissionais que buscam no chão da sala de aula, na lide direta com os altos e baixos do dia a dia a solução para todos os problemas.

Entretanto, ignoram as sutilezas da própria profissão, que demanda uma incorporação epistemológica de nível filosófico, pedagógico, psicológico, político, sociológico e das diversas áreas específicas do saber. Acaba, por fim, sendo atravessado, de forma nada amistosa, por

discursos que não deveriam estar presentes na escola, mas que prometem a solução dos problemas pedagógicos. Surgem aí os discursos meritocráticos, tecnocráticos, os discursos neoliberais, que carregam para o espaço da educação os seus sentidos e seus objetivos.

Acreditamos relevante perceber que estes discursos ainda têm significado, que ainda encontram ressonância nos embates da educação e que são proferidos por colegas de profissão. Ficaram, para nós, como desdobramento que aponta para uma investigação outra, a necessidade de avançar na problematização de questionamentos que derivam dos resultados obtidos na investigação sobre a qual este artigo discorre: Como podemos buscar a construção de novos sentidos para o fazer da escola? Como, enquanto categoria que estuda e se preocupa com a Educação, podemos ressignificar o modo que encaramos a experiência vivida e a formação profissional? Com certeza, desta pesquisa outra surgirá, enlaçando os resultados a intenções de estudo também outras.

## 5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. 2. ed. rev. amp. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1526>

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade mudanças e permanências. In *Retratos da Escola* v. 4 n. 7 julho a dez., 2010 pp. 197 a 205

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HERBERT, Thomas. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. **RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade**, UNICAMP, n. 1, março de 1995, p. 63-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>.

MITTMANN, Solange. Discurso e método: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, Claraluz, 2007. p. 153-162.

MUTTI, Regina Maria Varini. O primado do outro sobre o mesmo. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1.: 2003: Porto Alegre, RS). **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**[recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**.3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Discurso e textualidade**. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. P. 13-35

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 52-59.

ORLANDI, Eni. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 1996, n. 30, p. 27-33.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, junho/2005, p. 9-13.

ORLANDI, Eni P. Silêncios: presença e ausência. **ComCiência** [online], 2008, n. 101, p. 1-5. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n101/a07.pdf>

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 311-319.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010b. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso – estrutura ou acontecimento**.2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009. p. 141-186.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**.4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p.5-24, 2000. Disponível em:

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

**Notas**

[1] Cabe lembrar que, conforme permite concluir Pêcheux (2009; 2010b), formação discursiva é aquilo que, desde uma dada formação ideológica (ou posição dada numa conjuntura dada), estabelece o que pode e deve ser dito. O conjunto de formações discursivas com dominante é o que designamos interdiscurso que as determina. E o interdiscurso remete a um conjunto de enunciações já ditas e esquecidas que, por sua vez, estão concatenadas com a memória discursiva, o saber discursivo, que é constituído pelo esquecimento.

[2] Cf. também TARDIF; RAYMOND, 2000 e TARDIF; LESSARD, 2005.

[3] Cf. também PÊCHEUX; FUCHS, 2010.

[4] Cf. também BRANDÃO, 2004; FERNANDES, 2005; e MUTTI, 2003.

[5] Convém lembrar que, ao falar em processos de “regulagem metodológica”, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 827) destacam uma via possível de identificação de elementos a serem colocados em suspenso: “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso” – respectivamente, o excesso, a falta e o estranhamento.

[6] Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

[7] Disponível em: <http://www.sinonimos.com.br/>