

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

## HIGHER EDUCATION: THE (DE) CONSTRUCTION OF THE SUBJECT-TEACHER'S IDENTITY

Filomena Elaine P. Assolini<sup>1</sup>  
Andrea Coelho Lastória<sup>2</sup>  
Noeli Prestes Padilha Rivas<sup>3</sup>.

**Resumo:** Fundamentados no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de matriz francesa, na Psicanálise e nas contribuições de recentes pesquisas da área de Ciências da Educação, em especial as que se debruçam sobre a formação profissional docente, apresentamos um recorte de uma pesquisa maior, que investigou se e como a articulação dos saberes profissionais técnicos e práticos contribuem para a constituição da identidade docente. Nosso corpus foi formado a partir de entrevistas e depoimentos escritos de nove professores universitários, de diferentes universidades, responsáveis por disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências, em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados de nossas análises mostram que: 1) os sujeitos-professores sabem que o exercício da docência exige-lhes múltiplos saberes e mostram-se dispostos a superar os desafios que o dia a dia da sala de aula lhes traz, dentre eles a questão da pouca leitura dos estudantes e os inúmeros fatores que intervêm para a consolidação do estágio; 2) rótulos, estereótipos e slogans que circulam a respeito do curso de Pedagogia devem ser urgentemente submetidos a análises críticas e reflexões mais argutas, posto que os sentidos dessas manifestações linguístico-ideológicas ecoam no interdiscurso de docentes e de estudantes, afetando negativamente a

---

<sup>1</sup>Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE. E-mail:elainefdoc@ffclrp.usp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos da Localidade – ELO e do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE/FFCLRP/USP. E-mail:lastoria@ffclrp.usp.br

<sup>3</sup>Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores de Ribeirão Preto – GEPEFERP. E-mail:noerivas@ffclrp.usp.br

identidade desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior. Práticas Pedagógicas. Identidades.

**Abstract:** Based on the theoretical-methodological reference of the French Matrix Speech Analysis, in psychoanalysis and in the contributions of recent researches of the Education Sciences field, especially those involved with the teachers' professional education, we present a clip of a bigger research that investigated if and how the articulation of the technical and practical professional knowledge contribute to the constitution of the teacher's identity. Our corpus was formed by the interviews and written testimonies of nine professors, from different universities, responsible for the courses of Methodology in Portuguese Language, History, Geography, Mathematics and Sciences, in the Programs of Teaching Certification in Pedagogy. The results of our analysis show that: 1) the subject-teachers know that the exercise of teaching demands multiple knowledge and they are willing to overcome the challenges that the daily classroom activities bring them, such as, the students' little reading practice and the innumerable factors that intervene in the consolidation of the internship; 2) the labels, stereotypes and slogans that circulate concerning the Pedagogy Program must be, urgently, submitted to critical analysis and more discriminating reflections, since the meanings of these linguistic-ideological manifestations echo in the teachers and students interdiscourse, affecting negatively the identity of such subjects.

**Keywords:** Higher Education Teachers; Pedagogical Practices; Identities.

## **1. Introdução: problematização e referencial teórico**

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a construção da docência na Educação Superior, desenvolvida por universidade pública paulista, no período de 2009/2010. A pesquisa, de cunho qualitativo, objetiva analisar, por meio de entrevistas e depoimentos, os saberes constituintes da docência de professores formadores que atuam na Educação Superior nas áreas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, de História e Geografia, de Matemática e de Ciências, em instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A preocupação com o ensino superior tem sido objeto central da atenção

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

de pesquisadores de várias nacionalidades, inclusive brasileiros. Especialmente no início dos anos noventa até os dias atuais, estudiosos têm se debruçado sobre as questões relacionadas às finalidades do ensino de graduação, ao aumento do número de professores universitários, à qualidade da educação, à gestão e o controle do ensino superior, às condições de trabalho, bem como os direitos, deveres e responsabilidades dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

O documento da Conferência Internacional sobre o Ensino Superior - uma perspectiva docente (Paris, 1998), promovida pela organização sindical internacional, salienta a importância de tais temas serem minuciosamente investigados e destaca a urgência da preparação do docente do ensino superior, tanto nos campos de conhecimentos específicos quanto nos pedagógicos. O grau de qualificação é um dos fatores basilares no fomento da qualidade em qualquer profissão, particularmente na educação, que experimenta ininterruptas transformações e mudanças no âmbito da organização sócio-histórica, econômica e ideológica, das relações sociais, dos padrões de vida, cultura, valores, nos avanços tecnológicos e nas novas tecnologias de informação e comunicação, dentre outras.

A universidade, considerada como um espaço pluricultural, é perpassada por uma intencionalidade teórica, prática, técnica, política e ética. Uma de suas principais finalidades é pesquisar e construir conhecimentos a partir de outros já construídos. As experiências que dão à universidade a condição de *lugar* principal de formação reconhecem nela a condição de *locus cultural*, por possibilitar intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, é construída uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2009). Essa produção de sentidos exige um novo docente para o ensino superior. A formação exigida para docência neste nível de ensino tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “*éthos acadêmico*”), que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005).

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente nem sempre

apresentam atributos específicos “da” e “para” a docência. Isto porque, na maioria das vezes, tiveram sua preparação em programas de pós-graduação *stricto sensu* que priorizam atividades de pesquisa e apropriação de conhecimentos referentes a um campo específico de sua ciência de atuação. Com isso, o exercício da docência fica restrito, podendo levar o professor universitário a reproduzir modelos educacionais que tivera anteriormente. Neste sentido, a incorporação do que significa ser docente na Educação Superior é comprometida.

Vários autores (CUNHA, 2010, 2009; BÉDARD, 2009; PIMENTA, 2009; RIBEIRO, 2009; CUNHA E BROILLO, 2008; TARDIF & LESSARD, 2008; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; ZABALZA, 2004) afirmam que muitas respostas aos problemas da docência universitária são de natureza pedagógica. Os desafios do cenário educacional atual estão requerendo saberes diversos da docência, mas até então, essa questão tem recebido pouca (ou nenhuma) atenção por parte das “especialistas” em políticas educacionais. A docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui e se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Se, anteriormente, a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, em muito semelhante às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à construção da identidade docente. Pimenta (1999) relaciona a multiplicidade dos saberes como um dos aspectos importantes para os estudos sobre a identidade da profissão de professor. Segundo a autora, a identidade é construída a partir da: “[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19). Entendendo os saberes como base potencial na construção da identidade profissional, Dubar (2005) propõe que, na articulação dos saberes profissionais técnicos (de natureza teórica) e dos saberes práticos (provenientes da experiência), surge a necessidade da reconstituição da identidade profissional em diversas áreas, de acordo com as novas práticas sociais e de mercado.

Apresentada a problematização e um dos pilares de sustentação teórica de nossas pesquisas, assinalamos que constituímos como objeto de estudo o

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

discurso sobre o falar da prática do professor universitário, concentrando-nos, especificamente, em alguns dos importantes elementos constitutivos dessa prática: o planejamento e a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas e a relação educador e educando. Nossa finalidade é compreender como tais fatores repercutem na (des) construção da identidade do sujeito professor universitário.

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

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

### **2. Aspectos metodológicos: buscando vestígios na “materialidade” discursiva**

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

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

Para os sujeitos-docentes que aceitaram, espontaneamente, dar seus depoimentos, foram enviadas correspondências via correio. Todos os nove

professores responderam às perguntas. Recebemos as respostas digitadas e via correio, no final do segundo semestre de 2010. O tempo para a coleta desses depoimentos estendeu-se muito além do previsto. A princípio, acreditávamos que dois meses seriam prazo suficiente. Contudo, esse processo estendeu-se por cerca de seis meses, sendo que a principal justificativa apresentada, por aqueles profissionais que nos solicitaram prorrogação de prazo, relacionava-se ao tempo exíguo de que dispõem para o cumprimento de todas as exigências do âmbito científico-acadêmico. Outras justificativas serão por nós perscrutadas, em análises vindouras, pois, de acordo com o enfoque discursivo, fazem parte das condições de produção do discurso.

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

Vale destacar que o funcionamento discursivo “(...) é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 125). Ainda de acordo com a autora, “(...) sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p.26).

Julgamos necessário analisar o funcionamento do discurso e estabelecer as relações entre ele e as formações discursivas às quais pertence, pois entendemos que, através da relação do sujeito com as formações discursivas que, por sua vez, remetem às formações ideológicas, é possível chegar ao funcionamento do sujeito no discurso.

A partir deste “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1997), constituído pelos depoimentos escritos, selecionamos algumas sequências discursivas de referência, SDR (COURTINE, 1981), sobre as quais nos debruçaremos com a finalidade de auscultar os sentidos que ali circulam.

Gostaríamos de assinalar que tanto a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) quanto a Psicanálise e as contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação, por nós mobilizados para esta pesquisa, inscrevem-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Assim,

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

pistas, vestígios e sinais de natureza linguística são por nós rastreados a fim de que possamos romper com a aparente homogeneidade discursiva, fazendo vir à tona a heterogeneidade fundante do discurso. Segundo Lastória (2003, p. 214):

*O paradigma indiciário, segundo o autor, começou a se afirmar nas ciências humanas nas décadas de 1870-1880, baseado na semiótica, na narrativa e nos saberes venatórios. Saberes esses que são evidenciados a partir de dados que, às vezes, são negligenciados por outros tipos de pesquisa. Dados que podem ser remontados a uma realidade complexa.*

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

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

Deter-nos-emos na análise de recortes de dois depoimentos de dois diferentes sujeitos que, a partir do lugar de professores universitários, relatam suas experiências com o ensino das disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa e de História e Geografia, bem como os desafios que o exercício da docência lhes traz.

#### **Recorte Nº 1**

*É essencial o domínio da Língua, principalmente no curso de Pedagogia que carrega tantos rótulos, muito negativos por sinal. Não observo essas críticas negativas nos cursos de Letras, de Linguística, por exemplo. Tenho a percepção de que são mais bem considerados que o curso de Pedagogia. (Sequência Discursiva de Referência 1).*

*Tentando ser mais objetiva, responderei às perguntas que você apresenta. As experiências mais ricas são as que envolvem as oficinas pedagógicas. Tenho a percepção de que os alunos aprendem mais,*

*gravam melhor os conceitos; nas avaliações que acontecem ao final de cada semestre, eles sempre contam e destacam as oficinas que dou, com a ajuda dos pós-doutorandos. Mas não posso trabalhar só com oficinas, tem que ter aula teórica, aula expositiva, não conheço outra forma de trabalhar os conceitos, as definições, os postulados. (Sequência Discursiva de Referência 2). (posição de sujeito professora universitária “F”; Metodologia de Língua Portuguesa).*

Dando início à análise da sequência discursiva número 1, assinalamos que todo discurso é atravessado por outros discursos, ou seja, por vozes exteriores que o constituem. Assim sendo, o discurso do professor e, como decorrência, o próprio sujeito-professor “F” são atravessados por múltiplos dizeres que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade, sempre em movimento e em (trans) formação, como nos ensina Hall (2001). Podemos observar que a posição de sujeito “F” inscreve-se e identifica-se com as formações discursivas que tomam o curso de Pedagogia como sendo aquele que “carrega rótulos, muito negativos; muitas críticas”. Essas formações discursivas remetem a formações ideológicas que naturalizaram conceitos e crenças, segundo os quais o citado curso deveria, obviamente, “carregar” tais rótulos.

Tal obviedade e evidência de sentido não nos deixam perceber o caráter material das palavras, muito menos como se deu a historicidade de sua construção. Assim, é interessante destacar que o significante “carregar” traz, também, os sentidos de subordinação, submissão, obrigação. A esse significante ligam-se o advérbio “tantos” (muitos) e o substantivo “estereótipos”, sendo este caracterizado “(...) por processos de simplificação, de generalização, de homogeneização dos significados”, de acordo com Silva (2006, p.51).

Entendemos, portanto, que, na posição de sujeito professora-universitária, “F” reproduz, no intradiscurso, no eixo horizontal, o da formulação, sentidos das formações discursivas nas quais se insere e que, como vimos procurando mostrar, concebem o lugar social e acadêmico ocupado pelo curso de Pedagogia, na atual sociedade brasileira, como inferior e menor.

Para problematizar nossa análise, convocamos Foucault (1995, 2001), que, sob a luz dos estudos nitzcheanos, indaga sobre como são produzidos os efeitos de verdade no interior dos discursos. O filósofo francês defende a tese segundo a qual a verdade não pode ser entendida como única, fixa, estável, mas sim como *verdades* que são constantemente (re) construídas, (re) formuladas e postuladas



## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

para certos momentos, em dados lugares e de acordo com as circunstâncias. Para Foucault (1995), a verdade está, circular e inextricavelmente, ligada a sistemas de poder, que a (re) produzem e a apoiam. Está, também, relacionada a efeitos de poder por ela induzidos e que a reproduzem.

De acordo com o autor de *Microfísica do Poder*:

*[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1995, p.12). (grifos e aspas do próprio autor).*

Se considerarmos que, na posição de sujeito “professora universitária”, os dizeres de “F” (re) produzem formulações cujos efeitos de sentido significam supostas verdades, podemos, então, justificar nossas inquietações com suas afirmações a respeito do curso de Pedagogia. Entretanto, como bem nos ensina Foucault (2001, p. 37), “[...] se existem escolhas, a verdade já não pode ser uma”.

Portanto, segundo nosso entendimento, os rótulos, estereótipos e slogans que circulam a respeito do curso de Pedagogia devem ser urgentemente submetidos a análises críticas e reflexões mais argutas, a fim de não cairmos nas armadilhas discursivas que podem nos prender às teias do preconceito e da desconsideração para com o referido curso, o que inevitavelmente afetaria nossa identidade profissional e, por conseguinte, a daqueles por quem somos responsáveis enquanto professores do ensino superior.

Prosseguindo com nossas análises, vamos concentrar-nos na segunda sequência discursiva.

Se, por um lado, há reconhecimento e valorização, por parte do sujeito professor “F”, em relação às práticas pedagógicas que incorporam a estratégia de “oficinas” e, portanto, o movimento, o lúdico e as possibilidades de instauração e circulação de diferentes zonas de sentido, por outro, é possível observar que essa posição de sujeito permanece amarrada a formações discursivas que remetem a um ensino que atribui às aulas expositivas um status superior ao das aulas nas quais vigoram as oficinas: “Mas não posso trabalhar só com oficinas,

tem que ter aula teórica, expositiva...”.

É preciosa a expressão “*não posso*”, que nos remete à seguinte interpretação: “não estou institucionalmente autorizada”, por isso, *tem que* ter aula teórica, expositiva, que, nas formações imaginárias do sujeito “F”, são mais bem valoradas que as oficinas. Salientemos, também, o significante “*só*”, que, antecedendo o substantivo “*oficinas*”, produz os efeitos de sentidos de “samente”, “unicamente”. Dessa forma, aulas e ações didático-pedagógicas constituídas por oficinas não promoveriam o mesmo aprendizado que as aulas teórico-expositivas, de acordo com o imaginário desse sujeito.

Cumprir dizer que o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Assim sendo, tudo o que já se disse, em diferentes momentos e circunstâncias, mesmo muito distantes, tem efeitos sobre os conceitos de ensino, docência, oficina, aula expositiva e aula teórica, dentre outros. Com base em Pêcheux (1995b) podemos afirmar que são os ecos e as reverberações da memória institucional fazendo-se presente no discurso da posição de sujeito “F”. Assinalamos as contribuições de Anastasiou (2001) sobre a pedagogia jesuítica, que, de diferentes formas, ainda se concretiza no sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino superior.

Avançando com nossa análise, trazemos as contribuições de Lacan (1998) a respeito do que o autor denomina “eu ideal”. De acordo com seus postulados, é o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos permitem construir a imagem de nós, o *eu ideal*. Mas, para além do “eu ideal”, há um *ideal do eu*, que é o que regula o sujeito cindido, castrado.

Nas formações discursivas em que se inscreve, a posição de sujeito “F” não se imagina no lugar de um profissional que poderia conhecer outros recursos, outras metodologias e procedimentos de ensino que lhe permitissem desenvolver os conceitos atinentes à Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, que não através de aulas expositivas. Essas formações imaginárias, nas quais vigoram representações negativas a respeito de seu “eu ideal”, podem inviabilizar seu crescimento profissional, posto que toma como certa e irrefutável a ideia de que, de fato, não conhece outras formas de ensinar.

Como não poderia deixar de ser, esse imaginário traz consequências para sua identidade profissional, podendo levá-la a permanecer alheia às possibilidades de conhecer novas situações de ensino nas quais circulassem outras regiões de sentido, levando-a a arriscar-se a realizar outras práticas pedagógicas, quem sabe aquelas que fizessem sentido para sua história profissional.

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

## RECORTE Nº 2

*Então um problema a ser superado na graduação é o que diz respeito à leitura propriamente dita; os estudantes precisam aprender a ler e a ler com gosto e prazer. (Sequência Discursiva de Referência 1). Outro desafio que tenho no dia a dia é o que diz respeito ao estágio, pois não há conversa, nem sintonia entre as escolas onde os alunos fazem estágio e o curso de Pedagogia. São linguagens diferentes, sintonias diferentes, situações diferentes. O que posso constatar é que, no Ensino Fundamental, os professores apagam a área de História e não sabem ensinar Geografia. Há situações graves acontecendo no Ensino Fundamental, que vão desde conceitos completamente errados que são passados para os alunos, incluindo muitos que constam nos livros didáticos e nas apostilas do governo. (Sequência Discursiva de Referência 2).*

*Quanto às experiências interessantes, posso elencar as que envolvem a construção de planos de aula, pois os alunos têm que pesquisar; atividades em que trabalho com imagens, com semiótica; análises de filmes e excursões a partir das quais eles fazem relatos e análises. (Posição de Sujeito Professora Universitária “M.A”; Metodologia de Ensino de História e Geografia).*

Iniciando a análise da primeira sequência discursiva, pertencente ao recorte acima, trazemos Cunha (2010, p.25), com quem concordamos. A pesquisadora argumenta que: “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]”. Segundo a autora, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e correspondem a uma matriz, que se relaciona com o campo pedagógico, explicitada a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio - histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula em suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da

aprendizagem. (CUNHA, 2010).

Nesse sentido, a ação docente compreende uma prática social sistemática e intencional, realizada especificamente na sala de aula e no exercício profissional docente, em uma interação compartilhada de significados e sentidos, num contrato pedagógico de intervenção coletiva (professores, estudantes, instituição) e sua relação com os modos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem, inerentes aos diversos conhecimentos disciplinares e curriculares.

No caso acima, observamos a posição de sujeito professora universitária “M. A” inscrita em formações discursivas que lhe trazem inquietações e estranhamentos sobre algumas das questões que envolvem a leitura e, ainda, com a falta de interação e diálogo entre as escolas onde os estudantes realizam estágio e o curso de Pedagogia.

No que diz respeito à questão da leitura, podemos dizer que a queixa da docente pode ser entendida à luz das contribuições de Pêcheux (1999,) quando nos fala que aquele leitor que lê e apenas repete, que tão somente reescreve o já dito, o já posto, permanece sobre uma esfera plana, onde deslocamentos e contradições não são considerados. Dessa forma, o texto não avança, as ideias e argumentos permanecem no âmbito da paráfrase, ou seja, de um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, cristalizado. Dialogando com o referido autor, Orlandi (1988) apresenta-nos os conceitos de condições de produção da leitura e de histórias de leitura do sujeito leitor. Para nós, tanto os estudantes como os sujeitos professores poderiam beneficiar-se dos postulados da linguista brasileira, pois, dentre outras possibilidades, nos sugerem o resgate do interdiscurso e dos arquivos do sujeito, o que lhes permitiria expressar sua subjetividade e empreender gestos interpretativos gerados a partir de sua memória discursiva. Essas maneiras e práticas de leitura que problematizam as maneiras de ler e interpretar poderiam deslocar e romper com as formações discursivas que insistem em homogeneizar os sentidos e os sujeitos, para formações discursivas nas quais a singularidade que constitui educadores e educandos pudesse de fato ser respeitada, contribuindo assim para que ambos ocupassem a posição de sujeitos autores de sua própria história e de seu próprio dizer. Nessas condições de produção, a identidade do sujeito aluno e do sujeito professor seriam imediatamente afetadas, pois, segundo Pêcheux (1995c), a identidade resulta de processos de identificação, segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva, para que suas palavras tenham sentido.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

No que concerne às considerações sobre o estágio, enfatizamos nossa concordância com Pimenta (2004b), que nos convida a pensá-lo enquanto um espaço valioso para o exercício crítico de debates e reflexões sobre o ensinar e o aprender a profissão docente. Entendemos que sobre o estágio curricular não deveriam ser depositadas expectativas segundo as quais poderia haver uma preparação completa para o magistério, mas sim um espaço onde estudantes, educadores, equipe escolar e universidade trabalhassem juntos questões basilares para a formação profissional do aluno, tais como: Em que sociedade vivemos? O que significa ser professor nesta sociedade? Quais consequências e implicações para o aprendizado dos estudantes advêm de sua inserção no estágio? E a universidade, o que faz ou poderia fazer para aproximar-se da realidade concreta das escolas? Por que realizar estágio? Existem inúmeras outras que poderiam ser aqui elencadas.

Os estágios, nas diferentes disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, constituem espaços que interferem na (des) construção da identidade profissional docente. Embora o (a) estudante e, até mesmo, o (a) professor (a) /supervisor (a) de estágio, muitas vezes, não se deem conta disso, as experiências concretizadas, refletidas ou não, deixarão lembranças e marcas que, inevitavelmente, irão ecoar na vida profissional do professor. De acordo com a perspectiva discursiva, essas vivências, aprendizados, situações desafiadoras, etc., irão também edificar a memória discursiva do estudante universitário, a respeito da docência, de seus saberes, fazeres, etc.

As queixas da posição de sujeito “M. A”, a respeito da distância e da falta de sintonia entre universidade e as escolas campo de estágio, dentre outros problemas, indiciam uma profissional preocupada e inquieta com as situações por ela constatadas. Contudo, temos também a marca linguístico-discursiva “*outro desafio*”, que nos permite dizer que se trata de uma docente-pesquisadora que, nas formações discursivas nas quais se insere, mostra-se disposta e comprometida com o desejo de investigar e analisar tais situações, o que para nós já é um passo importante rumo à complexa tarefa de melhorar a formação inicial docente, por meio da associação teoria e prática nas experiências de estágio.

Filomena Elaine P. Assolini, Andrea Coelho Lastória e Noeli Prestes P. Rivas.

## Referências

ALMEIDA, M.I; PIMENTA, S.G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S. e M.E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus Editora, 2001, p.65-157.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR 1, Paris. **Documentos**. Curitiba: UFPR, 1998.

BÉDARD, D. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, M.I. et al. (orgs). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.56-188.

BRANDÃO, H.M. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1995.

COURTINE, J.J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, 9, 1982.

CUNHA, M.I.; BROILLO, C.L. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, M.I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v.1, n.1, p.110-128, maio 2009.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

CUNHA, M.I. **Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da Perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998. p.33-98.

LASTÓRIA, A.C. **Aprendizagem profissional da docência: o projeto Atlas.** 2003, 220 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs). **O que há de novo na Educação Superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000. p. 87-179.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.

Filomena Elaine P. Assolini, Andrea Coelho Lastória e Noeli Prestes P. Rivas.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes Editora, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

HEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1975/1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org). **O papel da memória.** Campinas: UNICAMP, 1999. p. 9-58.

PIMENTA, S.G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M.I. et al. (Orgs). **Docência Universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA S.G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M.L. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto de formação. In: CUNHA, M.I. et al. (Orgs). **Docência Universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.6-98.



## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.