



Ser professor-autor

Imaginário em funcionamento em um curso de formação continuada de professores

Alâna Capitano

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil
orcid.org/0000-0002-8167-3383

Angela Derlise Stübe

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil
orcid.org/0000-0003-1890-5513

Mary Neiva Surdi da Luz

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil
orcid.org/0000-0003-2293-4704

Neste artigo analisamos que imaginário de professor-autor circula em um texto de referência de um curso de formação continuada de professores para o Ensino Médio, conforme a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Franco-brasileira, mobilizando as noções de autor, autoria e imaginário. O *corpus* da pesquisa se constitui pelo texto de referência do curso de formação continuada, Núcleo de autoria e criação docentes, a partir do recorte da marca linguístico-discursiva “professor-autor”. Compreendemos que o imaginário de professor-autor que emerge do *corpus* é de um professor-autor prático, fazedor de aulas, gestor de situações de aprendizagem que ampliam e otimizam tempos e resultados. Esses sentidos vinculam-se à formação discursiva mercadológica inserida em uma formação ideológica neoliberal que visa à produtividade e à supervalorização da prática em detrimento da práxis, silenciando outros modos de constituição do professor como autor.

Palavras-chave: Autoria. Professor-autor. Imaginário. Formação.

Ser profesor-autor: el imaginario en funcionamiento en un curso de formación continua del profesor

En este artículo analizamos el imaginario del profesor-autor que circula en un texto de referencia de un curso de formación continua para profesores de enseñanza media, desde la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso Franco-brasileño, movilizand las nociones de autor, autoría e imaginario. El *corpus* de la investigación está constituido por el texto de referencia del curso de formación continua, Núcleo de autoria e criação docentes, desde el recorte del marcador lingüístico-discursivo “profesor-autor”. Entendemos que el imaginario del profesor-autor que emerge del *corpus* es el de un profesor-autor práctico, creador de clases, gestor de situaciones de aprendizaje que amplían y optimizan tiempos y resultados. Estos significados están vinculados a la formación discursiva de mercado inserta en una formación ideológica neoliberal que busca la productividad y la sobrevaloración de la práctica en detrimento de la praxis, silenciando otros modos de constitución del profesor como autor.

Palabras clave: Autoría. Profesor-autor. Imaginario. Formación.

Being a teacher-author: imaginary at work in a continuing teacher training course

In this article, we analyze the imaginary of the teacher-author that circulates in a reference text of a continuing teacher professional development course for high school, from the theoretical-methodological perspective of Franco-Brazilian Discourse Analysis, mobilizing the notions of author, authorship, and imaginary. The research *corpus* consists of the reference text of the professional development course, Núcleo de autoria e criação docentes, focusing on the linguistic-discursive marker “teacher-author.” We understand that the imaginary of the teacher-author that emerges from the *corpus* is that of a practical teacher-author, a creator of lessons, a manager of learning situations that expand and optimize time and results. These meanings are linked to a market discursive formation inserted in a neoliberal ideological formation that aims for productivity and the overvalorization of practice at the expense of praxis, silencing other ways of constituting the teacher as an author.

Keywords: Authorship. Teacher-Author. Imaginary. Formation.

Introdução

Este artigo tem como objetivo compreender que imaginário de professor-autor circula em um texto de referência de um curso de formação continuada de professores para o Ensino Médio. Esse curso, em formato virtual, foi ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), no ano de 2022, em parceria público-privada com o Instituto longo, como parte do plano de formação continuada da SED/SC para a implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021) nas escolas estaduais de Santa Catarina.

O curso está organizado em duas páginas virtuais complementares, uma da SED/SC, intitulada *Novo Ensino Médio*¹, na qual encontramos o cronograma do curso, com seu percurso e materiais de estudo, e outra página virtual do Instituto longo, intitulada *Nosso Ensino Médio*², que também possui o seu material de estudo, como textos de referência sobre determinados temas. O curso é totalmente virtual, de modo que os materiais didáticos estão disponíveis ao público.

O *corpus* de análise de nosso estudo não será todo o curso, mas sim um dos textos de referência que faz parte do curso de formação continuada. O texto se intitula *Núcleo de autoria e criação docentes*, e está disponível na página virtual *Nosso Ensino Médio*. Esse texto de referência funciona como um material didático que visa à instrumentalização do ensino de conteúdo(s) específico(s), neste caso, sobre autoria e criação docentes.

A delimitação por esse *corpus* seguiu critérios e princípios teóricos vinculados ao objetivo de análise. Tratamos o *corpus* não como dado empírico ou amostra de algo, mas sim unidade de análise construída pelo próprio analista a fim de mostrar o modo de funcionamento de determinado discurso (Orlandi, 2012a). Assim, deste *corpus*, recortamos uma sequência discursiva para análise, conforme a marca linguístico-discursiva “professor-autor”, atendendo ao nosso objetivo de estudo. Entendemos a sequência discursiva como sequência de dimensão superior à frase (Courtine, 2014) que apresenta “reformulações tomadas na rede dos enunciados e na rede de lugares enunciativos que instauram o sujeito no fio do discurso” (Courtine; Marandin, 2016, p. 51).

Diante do exposto, a questão de estudo que move este trabalho é: que imaginário de sujeito professor-autor circula em um texto de referência de um curso

¹ Página disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curso-cce-professor?authuser=1>. Acesso em: 20 jun. 2023.

² Página disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

de formação continuada de professores para o Ensino Médio, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em parceria com o Instituto longo? Partimos da hipótese de que o imaginário de sujeito professor-autor que emerge é de um professor-autor prático, vinculado às tarefas exigidas em sala de aula, ao ensino, silenciando a constituição do sujeito professor-autor em outras possibilidades de atuação, como a pesquisa científica e a elaboração/participação em políticas públicas educacionais, de modo que há uma supervalorização da prática como espaço de autoria em detrimento da relação teoria-prática.

A partir dessa hipótese, para desenvolver o estudo, filiamos-nos à perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso que toma como objeto teórico o discurso, em sua materialidade linguístico-histórica. Nessa perspectiva, sujeitos e sentidos se constituem mutuamente no processo de assujeitamento, o qual interpela o indivíduo em sujeito pela ideologia, constituindo-se em diferentes posições-sujeito que representam no discurso as formações discursivas³ (Orlandi, 2017).

Organizamos nosso gesto de interpretação em três momentos principais. No primeiro momento, apresentamos as condições de produção dos discursos sobre a formação continuada de professores no Brasil, em seu contexto imediato e em seu contexto mais amplo, a partir da leitura de documentos oficiais que instituem esse tipo de formação, buscando-se observar como as condições de produção afetam a constituição dos discursos e suas filiações discursivas. Por segundo, descrevemos como chegamos à construção do *corpus* de análise, apresentando o texto de referência *Núcleo de Autoria e Criação Docentes*, do qual recortamos a sequência discursiva para análise. Por terceiro, analisamos a sequência discursiva que constitui o *corpus* de modo a responder a questão de estudo, mobilizando as noções de sujeito, formações imaginárias, autor e autoria, a partir dos estudos de Pêcheux (2009), Orlandi (2012a, 2012b, 2012c) e Foucault (2009). Assim, metodologicamente, trabalhamos a teoria e a análise num movimento pendular, conforme Petri (2013).

1 Um percurso pelas condições de produção da formação de professores

Compreendemos que os discursos sobre a formação de professores se constituem por gestos de interpretação, nos quais sujeitos e sentidos se filiam a determinadas formações discursivas e ideológicas. Para Pêcheux (2009, p. 146-147, grifos do autor),

³ As noções apresentadas nesse parágrafo serão desenvolvidas ao longo do estudo.

as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, o que pode e deve ser dito.

A formação discursiva, conforme o autor, determina o que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção, de modo que representam no dizer as formações ideológicas, a materialidade concreta da ideologia. A ideologia, assim, funciona produzindo evidências que fazem com que o sujeito acredite ser a origem de seu dizer, e que este dizer somente poderia ser dito de uma única forma, fazendo com que os sentidos das palavras, expressões, proposições sejam determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos.

As formações discursivas e ideológicas funcionam, assim, em acordo com as condições de produção do discurso, isto é, “em referência ao mecanismo de *colocação dos protagonistas e do objeto de discurso*” (Pêcheux, 2010, p. 78, grifos do autor). Conforme Orlandi (2012a), isso significa que as condições de produção dizem respeito ao contexto imediato da enunciação e ao contexto mais amplo, o qual envolve o sujeito e a memória, isto é, os sentidos já ditos e esquecidos que constituem o dizer.

Nessa direção, pela língua, capaz de falhas, em sua inscrição à história, é possível apreender como os discursos sobre a formação de professores são constituídos por formações discursivas e ideológicas, em diferentes condições de produção, permitindo-nos compreender a relação entre linguagem, pensamento e mundo. Logo, as palavras não tem sentido em si mesmas, mas conforme a sua inscrição em determinadas formações discursivas, que funcionam sempre em relação ao interdiscurso, entendido como o “*todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas*” (Pêcheux, 2009, p. 149, grifos do autor).

Partindo dessa compreensão, embrenhamo-nos pelas condições de produção no intuito de entender como afetam a constituição de sentidos sobre a formação de professores no Brasil e nos dão pistas para compreender que imaginário de sujeito professor-autor circula no texto de referência *Núcleo de autoria e criação docentes* de um curso de formação continuada de professores. Temos a compreensão que “todo o discurso é marcado por quem o diz e em quais condições (sócio-político-históricas) ele é dito” (Surdi da Luz, 2010, p. 32), de modo que olhar para as condições de

produção é essencial para compreender como determinam a produção de discursos. Entendemos que não daremos conta de todos os sentidos possíveis sobre a formação docente, não é nossa intenção; nosso foco será o discurso oficial, conforme textualizado em leis e resoluções, partindo de algumas questões que nos são importantes para este trabalho teórico-analítico, principalmente o que diz respeito ao imaginário de sujeito professor-autor.

Marcamos nosso percurso a partir da década de 1990, na qual, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após um período de regime militar, houve a consolidação de leis, decretos, resoluções e pareceres, em diferentes áreas públicas, em especial na área da educação. Destacamos a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), por meio da aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir da qual mudanças foram instauradas tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Nessa época, a conjuntura política do Brasil, conforme Melo (2007, p. 66), era demarcada pela “presença de um ideário neoliberal assumido pela maioria dos gestores públicos como referência fundamental para a definição da agenda das políticas públicas nacionais, e dentre elas, da política nacional”. Os sentidos de qualidade total, produtividade, otimização de recursos, redução de custos passaram a orientar o discurso oficial, principalmente na definição da política educacional, que incidu sobre a política de formação de professores (Melo, 2007).

Nessas condições, foram aprovadas e instituídas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002), vinculadas às metas do Plano Nacional da Educação em vigência no decênio 2001/2010. Importante constatar que essas diretrizes não contemplavam a formação continuada de professores, mas somente a formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Em relação à formação continuada, encontramos na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB/1996, a sua garantia aos profissionais da educação “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (Brasil, 2013, n.p).

Retornando à Resolução CNE/CP nº 1/2002, é possível observar o modo como as instituições de ensino superior devem organizar seus cursos de formação de professores. Conforme o Art. 2º da resolução, a organização curricular de cada

instituição de ensino superior deverá observar o que consta nos Artigos 12º e 13º da LDB/1996, além do que é posto na própria resolução, nos incisos I ao VII, do Artigo 2º.

Os Artigos 12º e 13º da LDB/1996 dizem respeito às incumbências dos docentes, de modo que determinam o que faz parte da atividade docente. De nossa leitura, destacamos sentidos envoltos a questões práticas do ambiente escolar, como a participação do professor na elaboração da proposta pedagógica da escola, a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, de sua carga-horária e dos dias letivos, o zelo pela aprendizagem dos estudantes e o estabelecimento de estratégias de recuperação de aprendizagem, bem como a colaboração com as atividades entre escola, famílias e comunidade. Entendemos que essas incumbências são essenciais, porém nos parecem restringir a ação docente somente à atividade escolar, à técnica, de modo que não é apresentada a possibilidade de o docente desenvolver atividades de pesquisa, de produção de conhecimento científico e de participação no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, por exemplo.

Em relação aos incisos I ao VII da Resolução CNE/CP nº 1/2002, compreendemos sentidos que direcionam também a uma formação com vistas às atividades de ensino que o professor deve desenvolver. Nessa direção, é textualizado que a formação deve preparar o professor para o ensino, o acolhimento e trato da diversidade, o exercício de atividades e enriquecimento cultural, aprimoramento em práticas investigativas, elaboração e execução de projetos vinculados aos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias e de metodologias, estratégias e materiais inovadores, e o desenvolvimento da colaboração e trabalho em equipe. A partir disso, conforme Art. 3º, inciso I, a competência é a concepção nuclear na orientação do curso superior, como princípio norteador do preparo para o exercício profissional, garantindo, como afirma o Artigo 5º, inciso I, “a constituição das competências objetivadas na educação básica” (Brasil, 2002, n.p).

Podemos inferir, a partir do exposto, sentidos que se filiam à pedagogia das competências como centro do processo de formação de professores, com foco no desenvolvimento de competências com vistas às atividades de ensino, à prática no ambiente escolar. Esse modo de formação, conforme Scheibe e Valle (2007), a partir das regulamentações decorrentes da LDB/1996, promoveu a imposição de um modelo de formação docente muito mais vinculado a uma preparação técnico-profissionalizante do que uma formação universitária.

Melo (2007) afirma que a elaboração dessas diretrizes esteve inserida num processo de ajustar-se às novas exigências dos organismos internacionais, atrelando

a formação de professores ao atendimento das demandas do mercado globalizado. Por isso, a formação de professores passou pelo processo de institucionalização da lógica das competências, vinculando-se ao contexto político-ideológico do neoliberalismo, que atrelou a escola aos requerimentos do mercado de trabalho, adotando-se “uma concepção de formação norteadas pela racionalidade prática” (Melo, 2007, p. 146), por meio da qual a prática é supervalorizada como o espaço de produção de conhecimento que permitiria a superação da dicotomia teoria-prática.

Podemos analisar esse funcionamento de sentido no parágrafo único, da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece a aprendizagem orientada pela ação-reflexão-ação, de modo que a metodologia baseada na resolução de problemas é uma das estratégias didáticas privilegiada. Isso produz efeito de uma formação de professores focada em uma perspectiva técnica-instrumental que visa à resolução de situações-problemas que envolvem a atividade docente no ensino. A ênfase está na “ação do professor para resolver os problemas vivenciados no seu cotidiano, destacando-se a atuação individual” (Melo, 2007, p. 147).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) permaneceu vigente até o ano de 2015, quando houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), posterior à aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. Nessa versão das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, é possível observarmos duas mudanças significativas. A primeira delas diz respeito à desvinculação da formação docente ao desenvolvimento de competências; a segunda relaciona-se à articulação da formação inicial com a formação continuada, sendo tratadas com o mesmo teor de importância e relevância, de modo que a resolução passa a definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, n.p).

A partir de nossa leitura, compreendemos que se torna regular nessa resolução os sentidos de uma formação inicial e continuada articulada entre o ensino e a pesquisa, com o propósito da construção do conhecimento e do aprimoramento profissional. Entendemos que reverbera sentidos de uma formação que não se restringe somente a questões práticas da atividade docente no espaço escolar, no ensino, mas que contempla o desenvolvimento de um profissional que articula teoria e prática, pesquisa e extensão ao longo de toda a sua jornada, de modo que formação

inicial e formação continuada estão baseadas nos mesmos princípios epistemológicos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) foi construída por meio de um processo que envolveu, conforme Veloso e Pivovar (2022, p. 78), um “debate amadurecido e consistente”, em diálogo com as entidades representativas dos profissionais da educação, tendo marcadamente uma concepção de professor pesquisador, diferentemente do que se tinha na resolução anterior, de um professor prático, que deveria desenvolver competências para solucionar problemas do ensino, do seu cotidiano. Nesse viés, compreendemos que reverberam sentidos-outros para a formação de professores, a qual alinha, afirmam os autores, marcos teórico-epistemológicos entre a formação inicial e continuada de professores.

A partir do percurso feito até o momento, compreendemos que os sentidos que constituem as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2015 se filiam a dizeres de diferentes formações discursivas. Se na primeira resolução a formação discursiva mercadológica, de gestão empresarial, inscrita em uma formação ideológica neoliberal, emerge; nesta segunda resolução, os sentidos de uma formação discursiva acadêmica, das entidades representativas de profissionais docentes, são os sentidos predominantes. Essa formação discursiva considera a formação como práxis, em que a relação teoria e prática é vista como unidade formativa, de modo que a formação é alicerçada “pelo confronto entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade” (Kuenzer, 2017, p. 342).

No entanto, a formação discursiva mercadológica e de gestão empresarial se caracteriza pela tópica da eficácia, da produtividade e da técnica para fins de rentabilidade financeira e empregabilidade, defendendo uma formação educacional flexível baseada em competências e habilidades de interesse do mercado de trabalho e financeiro, principalmente de organismos internacionais, como o Banco Mundial, “visando garantir a manutenção e fortalecimento da ordem econômica e social baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado” (Melo, 2007, p. 123). Nessa formação discursiva, a prática é desvinculada de seu caráter teórico. “Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria” (Kuersen, 2017, p. 345).

Essa formação discursiva representa no discurso a formação ideológica neoliberal que se apoia, conforme Guilbert (2020, p. 30), “no conceito de

rentabilidade em curto prazo e no quadro matemático e econômico geral para produzir a tópica da eficácia”. Conceitos da economia, da gestão, passam a constituir sentidos em outros domínios, como a educação, especialmente a formação de professores que passa por “reformas ‘focadas na produtividade’” (Laval, 2019, p. 37).

Cronologicamente não demorou muito para que outras duas resoluções fossem produzidas para substituir o que se tinha. Outras condições de produção resultaram na promulgação da Resolução CNE CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e da Resolução CNE/CP nº1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). A primeira resolução trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, e a segunda ocupa-se da formação continuada de professores.

Tais diretrizes foram aprovadas em um momento de efervescência e dissensos na educação brasileira, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB/1996, e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, que abrange toda a educação básica. As aprovações ocorreram mesmo com a mobilização de estudantes e profissionais vinculados à educação que se colocavam contrários às mudanças impostas por meio da lei e do documento curricular. Conforme Veloso e Pivovar (2022), as condições de aprovação das duas últimas resoluções não consideraram o diálogo com as entidades representativas dos profissionais da educação, mas sim um alinhamento aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e institutos brasileiros privados sem fins lucrativos.

Destacamos que a Resolução CNE CP nº 2/2019, em seu Ar. 3º, afirma que “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, n.p). Nessa perspectiva, inferimos que os sentidos produzidos são de que as competências gerais que constituem a BNCC da Educação Básica estão alinhadas às competências necessárias à formação de professores, de modo que da educação infantil ao ensino superior, quer-se forma(ta)r o mesmo sujeito. Nesses termos, constatamos a ressignificação de uma formação calcada em competências e habilidades, agora alinhadas e homogeneizadas às competências e habilidades que sustentam a BNCC.

Importa-nos frisar também a separação de diretrizes específicas para a formação inicial e para a formação continuada em duas resoluções. Para Veloso e Pivovar (2022), essa separação produz efeitos de uma formação limitada a aspectos instrumentais com ênfase na prática e em uma formação continuada como

complementariedade e correção da formação inicial, sem diálogo com as pesquisas produzidas sobre formação continuada no Brasil.

Mais especificamente, podemos ler que as competências textualizadas na Resolução CNE CP nº 2/2019, repetidas na Resolução CNE/CP nº1 de 27 de outubro de 2020, são estabelecidas em três dimensões: i) conhecimento profissional, ii) prática profissional, e iii) engajamento profissional. Conhecimento profissional envolve domínio dos objetos de conhecimento e como ensiná-los, o conhecimento sobre os estudantes e como aprendem e seus contextos de vida, e o conhecimento dos sistemas educacionais. A prática profissional abarca o planejamento de ações de ensino, de gerência do ambiente de aprendizagem, avaliação dos estudantes e a condução de práticas pedagógicas. Por fim, o engajamento profissional está vinculado ao comprometimento do próprio desenvolvimento profissional, da aprendizagem dos estudantes, da participação no Projeto Pedagógico Escolar e do engajamento com famílias e comunidade.

Compreendemos que o modo como os conhecimentos profissionais a serem desenvolvidos pelos profissionais da educação são postos nas duas resoluções produzem efeitos de uma formação alinhada a questões exclusivamente práticas do ensino. Isso produz o apagamento de outras possibilidades de desenvolvimento de competências que não sejam àquelas vinculadas à BNCC, produzida em meio a disputas e interesses, “pleno de dissensos, de controvérsias; assim, não se pode falar em uma exterioridade fixa que sobre ela produziu determinações, mas em jogos de forças que disputaram sentidos a partir de diferentes vertentes ideológicas” (Rasia; Coelho, 2022, p. 8).

Podemos ler, textualizado nas duas resoluções, a indissociabilidade entre teoria e prática, pesquisa e extensão, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos. No entanto, compreendemos que tais palavras se inscrevem na formação discursiva mercadológica, de gestão empresarial, que se diferencia da formação discursiva acadêmica, das entidades representativas dos profissionais da educação. Assim, “as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” (Pêcheux, 2009, p. 148, grifos do autor).

Nessa perspectiva, os sentidos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, pesquisa e extensão, são ressignificados em relação ao desenvolvimento de competências, que se tornam a parte central, aquilo que sustenta a formação inicial e continuada de professores. Isso fica ainda mais presente na parte anexa ao texto das resoluções, em que encontramos tabelas com a descrição e a organização de

todas as competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação docente. Tais competências e habilidades, por exemplo, são reproduzidas nos materiais didáticos do curso de formação continuada na plataforma virtual *Nosso Ensino Médio*.

Reafirmamos, assim, que os sentidos que emergem textualizados nessas duas resoluções em vigência retomam dizeres da formação discursiva mercadológica, de gestão empresarial, neoliberal. Concordamos com Nogueira e Dias (2018, p. 45) que uma formação baseada em competências está alinhada a “um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante”.

Os sentidos sobre a formação de professores produzem, portanto, “um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma base nacional comum curricular, que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc.” (Nogueira; Dias 2018, p. 45). Nessas condições de produção que o texto de referência de um curso de formação continuada de professores, oferecido pela SED/SC, se inscreve, condições essas que constituem o contexto imediato, de enunciação, e o contexto sócio-histórico-ideológico, em que a memória produz seus efeitos (Orlandi, 2012a).

A memória, “pensada discursivamente, refere ao saber discursivo, ao fato de que todos dizer se produz sobre um já-dito” (Orlandi, 2003, p. 14). Desse modo, podemos identificar que os documentos oficiais sobre formação de professores reverberam discursos que produzem diferentes sentidos para formação de professores, os quais se inscrevem na memória da formação de professores, podendo afetar o modo de compreender e significar o professor como autor, como veremos adiante. Mas antes disso, importa-nos apresentar a constituição do *corpus* de análise, imerso nessas condições de produção por nós alinhavadas.

2 A constituição do *corpus* de análise

Nosso *corpus* de análise se constitui pelo texto de referência intitulado *Núcleo de Autoria e Criação Docentes*, acessado por meio da Plataforma Virtual *Nosso Ensino Médio*. Esse texto faz parte da trilha de aprendizagem intitulada *Núcleo de autoria e criação docente* e se caracteriza por funcionar como um material didático, instrumento de ensino, por meio do qual o cursista estuda e desenvolve atividades já estabelecidas referentes a um (ou mais) conteúdo(s).

O texto de referência contém uma introdução e seis capítulos, os quais são: Organização do Novo Ensino Médio, A composição dos itinerários formativos, O

professor-autor no Novo Ensino Médio, Metodologias ativas, Planejamento, Avaliação. Nossa questão de estudo nos levou ao capítulo O professor-autor no Novo Ensino Médio, do qual recortamos uma sequência discursiva para análise, conforme a marca linguístico-discursiva “professor-autor”, que se constitui no fio do discurso, naquilo que é formulado, e que nos dá pista “para entender: a exterioridade discursiva, o interdiscurso, discursos anteriores que formam uma rede, uma trama, cujos caminhos não podemos delimitar” (Eckert-Hoff, 2002, p. 66).

Esse texto de referência pode ser encontrado, conforme mencionamos, na Plataforma virtual *Nosso Ensino Médio*, a qual é de acesso a usuários que realizam cadastro nesse sítio. A plataforma virtual foi realizada pelo Instituto Iungo, Instituto Reúna (que possui como parceiros institucionais a Fundação Lemann e Imaginable Futures) e Itaú – Educação e Trabalho. O Instituto Iungo, conforme informações de seu site⁴, iniciou suas atividades em 2020, em Belo Horizonte/MG, possuindo como propósito transformar a educação no Brasil. Trabalha em parceria e colaboração com secretarias estaduais e com universidades, como a Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Recebeu financiamento para a implementação da Plataforma *Nosso Ensino Médio* do Fundo Socioambiental do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), tendo também como mantenedores o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV. Possui como parceiro institucional a LOG, como parceiros estratégicos Instituto Arapyáú, Instituto Reúna, Instituto Itaú – Educação e Trabalho, Uma Concertação pela Amazônia, e parceiro técnico o Instituto Porvir.

O curso de formação continuada possui um texto de referência para cada trilha de aprendizagem que, no entanto, para este estudo, apenas o texto de referência *Núcleo de Autoria e Criação Docentes* foi contemplado como *corpus* de análise, de acordo com nossa questão de estudo: *que imaginário de sujeito professor-autor circula em um texto de referência de curso de formação continuada de professores para o Ensino Médio, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em parceria com o Instituto Iungo?*

Os textos de referência buscam, juntamente com as atividades do curso, desenvolver competências e habilidades que são elencadas no início de cada trilha de aprendizagem. Tais competências e habilidades estão em acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que diz respeito às Diretrizes Curriculares

⁴ Página virtual disponível em: <https://iungo.org.br/> . Acesso em: 20 jun. 2023.

Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Além de estar de acordo com a legislação vigente, o texto de referência, e conseqüentemente o curso, é legitimado e autorizado pelo poder público, pois é vinculado, promovido, divulgado e certificado pela SED/SC.

Nesse sentido, o texto de referência que constitui o *corpus* para análise faz parte de um curso de formação oferecido de forma escolar. Esse tipo de formação, conforme Romanowski (2010), é legitimado pelo Estado e tem caráter oficial, pois são cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação e direcionam-se para mudar a prática existente dos docentes.

Após apresentar o *corpus* deste estudo, avançaremos em direção a seção que segue. Buscamos nesta etapa apresentar e descrever como acessamos e constituímos o *corpus* desta pesquisa para assim prosseguirmos para a análise da seqüência discursiva.

3 Ser professor-autor: imaginário em funcionamento

Conforme Pêcheux (2010, p. 75, grifos do autor), “um discurso sempre é pronunciado a partir de *condições de produção dadas*”, as quais funcionam de acordo com as relações de sentido, que significam que o discurso sempre está em relação com outro(s) discurso(s), e de acordo com as relações de força, em que o lugar a partir do qual o sujeito enuncia é constitutivo do que diz. Tais condições funcionam por meio de uma antecipação, que no processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, isto é, de imagens que constituem as diferentes posições do sujeito no discurso. Quando tratamos do sujeito, não nos referimos ao sujeito físico e seus lugares na sociedade, “mas suas imagens que resultam de projeções [...] que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (Orlandi, 2012a, p. 40).

Nessa perspectiva, o sujeito produz projeções imaginárias de si e do outro, conforme suas posições discursivas. Se o discurso significa efeito de sentidos entre pontos A e B, como assinala Pêcheux (2010, p. 81, grifos do autor), então o que está em funcionamento no discurso são as formações imaginárias que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

É nesse ínterim que a imagem de sujeito professor-autor emerge, em condições de produção que envolvem a relação língua, sujeito e história, tendo em funcionamento a ideologia produzindo as evidências que apagam essa relação. Por isso, o imaginário não se constitui de qualquer modo, mas “no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas [...] por relações de poder” (Orlandi, 2012a, p. 42).

Quando pensamos no sujeito professor-autor, reforçamos que é preciso compreender que não estamos tratando do sujeito consciente, psicológico, centro do seu dizer, mas como sujeito do discurso, sujeito dividido, constituído pela ideologia e pelo inconsciente. Pêcheux (2009, p. 140, grifos do autor) é quem nos apresenta e nos mobiliza a pensar a constituição do sujeito e do sentido “na figura da *interpelação*”. Para o autor, a partir da leitura que faz de Althusser, o indivíduo é interpelado em sujeito pela Ideologia, constituindo-se na forma-sujeito de direito, a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, que coloca o sujeito como responsável e origem do seu dizer. Nesse sentido, a Ideologia constitui as evidências que fazem todos saberem o que é um professor, um estudante, um autor, um curso de formação, mascarando, sob a transparência da linguagem, o modo como os sentidos das palavras e enunciados são constituídos, produzindo uma interpretação, a qual já é efeito do próprio funcionamento da ideologia. Por isso, a interpretação não pode ser qualquer uma, ela possui determinações sócio-histórica-ideológicas.

Nesse viés, retomamos Pêcheux (2009) ao nos ensinar que as palavras não possuem sentidos nelas mesmas, mas conforme as posições ideológicas que estão em relação no processo sócio-histórico, de modo que as palavras do sujeito-professor significam de modo diferente do sujeito-formador de um curso de formação continuada, por exemplo. Isso porque a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso “se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (Pêcheux, 2009, p. 150).

A partir dessa perspectiva discursiva, não somente a noção de sujeito tem sua especificidade, como também a noção de autor tem seus contornos específicos, a qual não está vinculada ao nome do autor, ao indivíduo. Compreendemos a noção de autor e autoria a partir dos deslocamentos que Orlandi (2012b) propõe dos estudos feitos por Foucault (2009).

Foucault (2009) compreende a noção de autor como uma função a qual está ligada a um sistema jurídico e institucional, que não se exerce da mesma forma em todos os discursos e não é definida a um indivíduo real, mas a várias posições-sujeito.

A função autor, portanto, é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2009, p. 274), não sendo exercida do modo universal e em todos os discursos.

Foucault (2014, p. 25) apresenta, assim, o autor como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações”, compreensão essa que, para Lagazzy (2006), permitiu a expansão da noção de autoria por Orlandi (2012b), ao deslocar e compreender o princípio de autoria como exercido em qualquer discurso, visto que um texto sempre imputa uma autoria nele. A autora entende a função discursiva de autor junto à de locutor e de enunciador: “se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem” (Orlandi, 2012a, p. 75).

A função-autor, ao produzir o efeito de unidade e origem do texto, afirma Orlandi (2012b), está mais afetada às regras institucionais e mais determinada pela relação com as condições sócio-históricas. Dito de outro modo, a função-autor é a função discursiva mais controlável. Do autor se exige coerência, explicitação, clareza, originalidade, coesão, progressão e fechamento de um texto, texto esse que não é somente o texto escrito, “mas também o texto que busca especializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na dança, na mímica, no grafite” (Lagazzy, 2006, p. 99) e, acrescentamos, na produção de aula(s). A partir dessa tomada teórica, passamos para a análise da Sequência Discursiva 1 (SD1), da qual destacamos com sublinhado a marca linguístico-discursiva “professor-autor”:

Quadro 1 – Sequência Discursiva 1.

SD1: O professor-autor é aquele que desenha situações de aprendizagem capazes de otimizar o tempo de uma aula e ampliar as possibilidades de aprender. Isto é:

- estabelece, em primeiro lugar, os resultados que deseja alcançar com a proposta;
- determina quais evidências de aprendizagem pretende se obter durante e ao fim do processo;
- prepara a aula, levando em conta os perfis dos estudantes e os objetivos da proposição;
- acolhe os estudantes e levanta os conhecimentos prévios deles;
- explicita as intencionalidades pedagógicas;
- registra o processo;
- elabora feedbacks;
- identifica novas demandas.

Fonte: Nosso Ensino Médio (2022, p. 9).

Primeiramente, partimos da análise dos possíveis efeitos de sentido da nomeação “professor-autor” (SD1), uma palavra composta por justaposição, por meio do uso do hífen, sinal gráfico que tem como função unir dois termos que se

transformam em outro. Na SD1, o hífen liga “professor” a “autor”, transformando-se assim no termo “professor-autor”. No entanto, discursivamente, buscamos extrapolar essa descrição linguística e analisar os efeitos de sentido que tal composição emerge. Assim, entendemos que o hífen funciona produzindo efeitos de divisão de sentidos, pois projeta imagens sobre o professor como autor e como não autor, ao determinar que haja quem seja professor-autor ou somente professor.

Compreendemos que o hífen funciona como elemento que faz emergir o político do sentido. Conforme Orlandi, (2020, p. 21) o político “é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição”. Nesse viés, o político, o histórico e o ideológico estão em funcionamento nos gestos de interpretação que fazem com que o sentido e o sujeito tomem uma direção e não outra. Essa direção, contudo, não é evidente, pois está em funcionamento a ideologia, fazendo com que a divisão dos sentidos seja dissimulada. Esse funcionamento só é possível apreender pelo procedimento de análise, que coloca à mostra a opacidade da língua.

Assim, o modo como se constitui a palavra “professor-autor” nos possibilita afirmar que há em funcionamento a ideologia, direcionando uma divisão entre sujeitos-professores, entre aqueles que são autores e aqueles que não o são, ao mesmo tempo em que antecipa, em um jogo de projeções, quem é “professor-autor”, ou o que é ser “professor-autor”. Na SD1, o sujeito professor-autor possui uma definição estabelecida, delimitada, como “aquele que desenha situações de aprendizagens” (SD1), as quais são “capazes de otimizar o tempo de aula” (SD1) e “ampliar possibilidades de aprender” (SD1).

Ao textualizar que o sujeito professor-autor é “aquele que desenha situações de aprendizagens” (SD1), compreendemos que emerge o efeito de autonomia do sujeito-professor para representar ou criar situações de aprendizagens, desde que sejam “capazes de otimizar o tempo” e “ampliar possibilidades de aprender” (SD1). Isso significa dizer que emerge do discurso a possibilidade da passagem do sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, construindo sua autoria, sua identificação com determinados modos de “desenhar situações de aprendizagem” (SD1), nos quais “ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (Orlandi, 2012b, p. 105).

O papel de autor, conforme analisamos na SD1, implica em “desenhar situações de aprendizagens” que otimizem a aula e ampliem a aprendizagem. Compreendemos que os sentidos que emergem de “otimizar” e “ampliar” produzem efeitos de

sentido de gestão, de produtividade, de modo que a aula deve ser apresentada, otimizada e ampliada para a busca de maior aprendizagem. O sujeito professor-autor seria, assim, o responsável pelo desenho de uma aula que ampliaria a produção e otimização da aprendizagem.

Para conduzir essa gestão e produção, o sujeito professor-autor há que seguir determinados passos, introduzidos pela expressão “isto é” (SD1), a qual pontua, item por item, o “desenho” (SD1), a formatação que o sujeito professor-autor deve gestar para “otimizar” (SD1) e “ampliar” (SD1) sua aula-produção. Analisamos que os enunciados que explicam qual seria o desenho de situações de aprendizagens que otimizariam e ampliariam as possibilidades de aprender, funcionam discursivamente como uma manual de instruções que o sujeito professor-autor deverá seguir para desenvolver uma aula, com um começo, meio e fim. O efeito de sentido que emerge é de que o professor somente será autor se ele “estabelece os resultados” (SD1), “determina as evidências de aprendizagem” (SD1), “prepara a aula” (SD1), “acolhe os estudantes e levanta conhecimento prévio” (SD1), “explicita as intencionalidades pedagógicas” (SD1), “registra o processo” (SD1), “elabora feedbacks” (SD1) e “identifica novas demandas” (SD1).

Desse modo, o que temos é um enunciado primeiro “O professor-autor é aquele que desenha situações de aprendizagem capazes de otimizar o tempo de uma aula e ampliar as possibilidades de aprender” (SD1) que pela expressão “isto é” (SD1) se desdobra em uma verticalização de dizeres que se inscrevem em uma mesma região de sentidos. Isso porque o conjunto de enunciados forma uma lista de itens a serem seguidos, de modo que produz o efeito de que o sujeito-professor que não os segue não é considerado autor, pois “professor-autor é aquele que” (SD1) segue o que é dito a se fazer.

Compreendemos que a expressão “isto é” (SD1) embora “constitua uma estrutura de reformulação, cuja função é a de preservar a eficácia comunicativa, como preveem as perspectivas gramaticais descritivas, o seu uso discursivo [...] aponta para uma preocupação em atribuir um determinado sentido” (Uyeno, 2002, p. 173) ao que foi dito anteriormente. Assim, para ser sujeito professor-autor não basta “desenhar situações de aprendizagens” (SD1) à escolha do professor, mas desenhar àquelas introduzidas pela expressão “isto é” (SD1).

Compreendemos a expressão “isto é” (SD1) conforme Authier-Revuz (1998, p. 27), para quem funciona como “glosas metaenunciativas” que manifestas na superfície do dizer “não são da ordem do ornamento”, mas dos sentidos, na fronteira

“às vezes delimitada, às vezes apagando-se em um *continuum*, entre opacificação e transparência, nas formas de auto-representação do dizer” (Authier-Revuz, 1998, p. 18). Esse modo de funcionamento faz emergir a ruptura da evidência do sentido uno, que se desfaz pela contradição constitutiva do dizer.

A contradição não tem relação com a contrariedade ou a oposição. Entendemos a contradição como “condição de existência de toda Formação Discursiva, dada a impossibilidade de um conjunto de saberes reproduzir-se em diferentes instâncias de modo homogêneo” (Rasia, 2004, p. 119). A contradição atesta para a não univocidade do sentido e do sujeito, os quais se constituem mutuamente. Nesse viés, na SD1, ao mesmo tempo em que há sentidos que possibilitam a assunção do sujeito como autor, há sentidos que interditam essa possibilidade, delimitando os espaços de autoria.

Assim, o sentido introduzido pela glosa “isto é” determina o que foi dito anteriormente, fazendo com que sejam limitados os modos de desenhar “situações de aprendizagem capazes de otimizar o tempo de uma aula e ampliar as possibilidades de aprender” (SD1). Nessa direção, o sujeito que anuncia reconhece a “não-transparência da afirmação anterior” (Uyeno, 2002, p. 173), antecipando e projetando uma imagem de sujeito professor-autor que se quer instituir, identificando-se, assim, com dizeres de uma formação discursiva dominante.

A partir desse entendimento, inferimos que a imagem de sujeito professor-autor que emerge da SD1 se limita “aos aspectos de instrumentalização técnica do exercício profissional, caracterizando um “professor fazedor”” (Veloso; Pivovar, 2022, p. 78), um sujeito professor-autor prático que monta e aplica aulas, gerencia, otimiza e amplia o processo de produção, estabelecendo resultados e evidências, tornando seu trabalho rentável, competitivo. Entendemos que essa imagem se filia à formação discursiva mercadológica, de gestão empresarial, inserida em uma formação ideológica neoliberal.

Os sentidos que constituem a SD1 produzem efeitos sobre o trabalho do sujeito-professor que é levado a estabelecer ações e estratégias para otimizar e ampliar sua produtividade, sua prática. Tais efeitos são atravessados pelo discurso oficial, textualizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, conforme Resoluções CNE/CP nº2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, as quais, para Veloso e Pivovar (2022), limitam a formação docente a aspectos instrumentais e praticistas, assim como retomam os sentidos já ditos e que constituem a Resolução CNE/CP nº 1/2002. A imagem de

professor-autor, portanto, é determinada pelas condições sócio-histórica-ideológicas.

Além disso, analisamos que os efeitos de sentido produzidos pela imagem do sujeito professor-autor são de efeitos de controle e de limites para a constituição do trabalho deste sujeito, o qual precisa: estabelecer resultados, metas, “estabelece, em primeiro lugar, os resultados que deseja alcançar com a proposta” (SD1), registrar o trabalho desenvolvido, “registra o processo” (SD1), e “determina[r] quais evidências de aprendizagem pretende se obter durante e ao fim do processo” (SD1). Tais procedimentos produzem efeitos de transparência do trabalho do sujeito professor-autor, como se fosse totalmente controlável, registrável, algo mecânico. Logo, impõe-se ao sujeito professor-autor uma transparência de suas ações, uma visibilidade controlada, com passos a serem seguidos, colocando-o como detentor do controle da aprendizagem, e conseqüentemente, o responsável pelo alcance ou não dos resultados.

Conforme Orlandi, “é da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso”, estando, em sua relação com a linguagem, muito mais sujeito ao controle social (Orlandi, 2012b, p. 104). É desse modo que se exige do professor-autor uma aula dentro dos padrões estabelecidos, passos a serem seguidos, com o objetivo de “tornar o sujeito visível”, em suas intenções, objetivos, ações, pois “um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável” (Orlandi, 2012b, p. 105).

A imagem de sujeito professor-autor que se projeta na SD1 é de um professor-autor responsável pelo seu dizer, pela sua aula, sendo “ao mesmo tempo livre e responsável, determinando o que diz, mas determinado pela exterioridade” (Orlandi, 2012c, p. 91), de modo que a imagem que se projeta para o sujeito professor-autor e para a sua autoria estão determinadas por algo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Isto é, o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, constitui-se na função-autor, condição a todo o sujeito, identificando-se com sentidos de determinadas formações discursivas e não de outras. Produz, a partir de sua inscrição à língua e à historicidade, um gesto de interpretação, o qual possibilita a sua autoria, produzindo a repetição histórica dos sentidos (que os sentidos sejam interpretáveis), bem como podendo possibilitar deslocamentos.

Nessa perspectiva, entendemos que sujeito professor-autor não é somente aquele que repete um modo de “desenhar situações de aprendizagens” (SD1), há outros modos de significar e ser professor-autor, os quais, contudo, dentro das

condições de produção analisadas são barradas, interdidas, silenciadas. O imaginário de professor-autor fazedor, prático, silencia sentidos outros possíveis, pois, “há sempre no dizer um não-dizer” (Orlandi, 2012a, p. 82), um sentido que pode sempre ser outro. Silenciam-se as possibilidades de um professor-autor ser aquele que se constitui pelos saberes constitutivos do conhecimento científico e aqueles que advêm da sua prática docente, de modo a compreender a formação de professores não fechada “em posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou em uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita” (Oliveira, 2006, p. 105). O professor-autor seria, portanto, um professor pesquisador envolvido em uma práxis voltada para a alteridade que transforma a própria práxis (Scherer, 2014).

Considerações Finais

Neste artigo, compreendemos que autor e autoria não são quaisquer um, são determinados sócio-histórico-ideologicamente, de modo que as condições de produção são essenciais para compreendermos os processos de determinação dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, dos gestos de interpretação possíveis à autoria. Como nos diz Orlandi (2020, p. 17) “o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação, (é fórmula), não é ressignificação, (é rearranjo)”. Nesse sentido, o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso possibilitou desenvolvermos nosso gesto de autoria, ao colocarmos o funcionamento discursivo do texto de referência *Núcleo de Autoria e Criação Docentes* na sua relação língua, sujeito e história.

Tivemos como objetivo compreender que imaginário de professor-autor emerge do texto de referência *Núcleo de Autoria e Criação Docentes* de um curso de formação continuada de professores para o Ensino Médio, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, no ano de 2022, em parceria com o Instituto longo. Analisamos que se projeta um imaginário de sujeito professor-autor fazedor, prático, gestor de situações de aprendizagem que ampliam e otimizam tempo e resultados, confirmando-se, assim, nossa hipótese de estudo. No entanto, esses sentidos não se constituem de modo homogêneo, há o trabalho da contradição que nos mostra que os sentidos não são unos, homogêneos, pois há outras possibilidades de ser “professor-autor”, as quais não são ditas, explicitadas, mas funcionam sustentando o dizer.

O imaginário de sujeito professor-autor fazedor, prático, filia-se à formação discursiva mercadológica, de gestão empresarial, inserida em uma formação ideológica neoliberal que visa à produtividade, uma educação voltada aos interesses utilitaristas de mercado, fazendo com que todas as áreas sejam otimizadas, rentáveis, inclusive a formação de professores. Essas formações discursiva e ideológica atravessam o discurso oficial sobre a formação de professores, sustentando quais sentidos são possíveis a esse tipo de formação.

O imaginário de professor-autor, praticista, fazedor, que enfatiza e supervaloriza a prática como momento de produção de conhecimento, silencia outras possibilidades de ser professor-autor, as quais englobam a constituição da pesquisa, das lutas por melhores condições de trabalho e valorização da profissão, ou seja, outros modos de constituição da autoria. Como afirma Orlandi (2012b), a autoria é uma função que está mais determinada pela exterioridade, pelas condições sócio-históricas, e mais afetada pelas exigências das instituições, as quais controlam os sentidos, por isso a necessidade de impor em um curso de formação continuada de professores que professor-autor se almeja e se quer controlar.

Nesse sentido, buscando outros modos de autoria, gostaríamos de destacar o movimento Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, criado em 30 de março de 2023, assinado por inúmeras entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, a qual reivindica a retomada da Resolução CNE/CP 02/2015, produzida em ampla discussão com os movimentos de professores, especialistas em formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades. O movimento defende políticas de formação de professores elaboradas em diálogo com instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional, a fim de construir uma sociedade com mais justiça social.

O movimento continua e busca produzir seus efeitos, os quais futuramente poderão se tornar questões de estudo, outras versões de resoluções que pela língua, sujeita a falhas, inscrevem sentidos na história da formação continuada de professores no Brasil.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: a não coincidência do dizer. Trad. Cláudia Castellanos Pfeiffer et al. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.). Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)). Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)). Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó, SC: Editora Argos, 2002.

Frente Nacional pela Revogação das Res. CNE/CP 02/2019 e 01/2020. **MANIFESTO da FRENTE REVOGA BNC-Formação**. *Revista da Anfope*. v. 5, nº 10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta, Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009.

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Trad. Guilherme Adorno et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Junho 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Mariana Ecchalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAGAZZY – RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In. LAGAZZY – RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade.** Campinas: Pontes Editores, 2006.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. In. **Revista Humanidades e Inovação.** Vol. 7. N. 11, p. 88-104. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269>. Acesso em 10 jun. 2023.

MELO, Katia. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências.** Maceió, AL: EDUFAL, 2007.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, nº 2. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/238170>. Acesso em: 08 dez. 2023.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **Núcleo de autoria e criação docentes.** 2022. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/componentes/nucleo-de-autoria-e-criacao-docente/> Acesso em: 10 jun. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 10ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** 4ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele: discurso e real da história.** 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 4ª ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In. GADET, F.; HAK, T.. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

RASIA, Gesualda de Lourdes dos Santos. **Os discursos sobre língua e ensino no Brasil da 1a. e da 2a. república: o duplo lugar da determinação e da contradição.** 2004. 297f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

RASIA, Gesualda de Lourdes dos Santos; GRECCO FERNANDES COELHO, Cidarley. A leitura da e na BNCC. **Línguas & Letras**, v. 23, n. 55, p. 7-33. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27591>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROMANOWSKI, Juliana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4ª ed. rev. Curitiba, PR: Editora IBPEX, 2010.

SCHERER, Amanda Eloina. Apêndice ou raízes errantes para se pensar sobre um tema. In: SCHONS, Carmen Regina; CAZARIN, Ercilia Ana. (org.) **Língua, escola e mídia: en(ter)laçando teorias, conceitos e metodologias**. 2ª ed. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UYENO, Elzira Yoko. **A Dogmatização Da Teoria: A Contradição como Negação da Falta no Discurso do Professor De Línguas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

VELOSO, Fernanda; PIVOVAR, Altair. A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil: um cotejamento entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019. **Revista Letras**, v. 105, n. 1, p. 66-84, mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/85297>. Acesso em: 10 jul. 2023.