



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 7, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.07.42>

Recebido em: **05/08/2020**

Aprovado em: **07/08/2020**

ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE SENTIDOS DE DOCÊNCIA E DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ETHOS; INTERLACING NARRATIVES: INITIAL REFLECTIONS ON THE SENSES OF TEACHING AND TEACHING TRAINING FROM ETHOS; NARRATIVAS INTERACTIVAS: REFLEXIONES INICIALES SOBRE LOS SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA DE ETHOS

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

<https://orcid.org/0000-0001-6022-2818>

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo compreender como as imagens discursivas de si (ethos), constituídas por professoras em narrativas sobre a trajetória de formação acadêmica e de atuação profissional como docentes, permitem pensar sentidos de docência em formação. A argumentação que aqui se desenvolve é que os sentidos de docência permitem pensar os limites discursivos da constituição deste como projeto de coerência e de reivindicação identitária de um dado perfil profissional. Foi possível refletir que os sentidos de docência apresentam uma concepção de formação docente que envolve dois principais campos de atuação e de ativação: o da relação das professoras com os sujeitos; e o da relação das professoras com a instituição de ensino na qual se inscrevem.

Palavras-chave: Docência em formação. Entrevista narrativa. Ethos. Formação docente. Sentidos de docência.

ABSTRACT: The main objective of this article is to understand how the discursive images of themselves (ethos), constituted by teachers in narratives about the trajectory of academic formation and professional performance as teachers, allow us to think about meanings of teaching in formation. The argument developed here is that the meanings of teaching allow us to think about the discursive limits of its constitution as a project of coherence and of the identity claim of a given professional profile. It was possible to reflect that the meanings of teaching have a conception of teacher education that involves two main fields of activity and activation: that of the relationship between teachers and subjects; and the relationship of teachers with the educational institution in which they enroll.

Keywords: Teaching in training. Narrative interview. Ethos. Teacher training. Senses of teaching.

RESUMÉN: El objetivo principal de este artículo es comprender cómo las imágenes discursivas de sí mismos (ethos), constituidas por los docentes en narrativas sobre la trayectoria de la formación académica y el desempeño profesional como docentes, nos permiten pensar en los significados de la docencia en formación. El argumento desarrollado aquí es que los significados de la enseñanza nos permiten pensar en los límites discursivos de su constitución como un proyecto de coherencia y del reclamo de identidad de un perfil profesional dado. Se pudo reflejar que los significados de la enseñanza tienen una concepción de la formación del profesorado que implica dos campos principales de actividad y activación: el de la relación entre profesores y asignaturas; y la relación de los docentes con la institución educativa en la que se matriculan.

Palabras Clave: Docencia en formación. Entrevista narrativa. Carácter distintivo. Formación de profesores. Sentidos de la enseñanza.

INTRODUÇÃO

Este artigo é proveniente da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, que, naquele momento de seu desenvolvimento, teve por objetivo compreender como professoras da educação básica admitem sentidos de identificação com a prática curricular, constituindo subjetividades coletivas**. Sendo assim, a proposta deste artigo é a realização de um recorte da discussão apresentada no momento de defesa pública da conclusão do trabalho de dissertação, configurando o deslocamento de algumas de suas reflexões para pensar: como as imagens discursivas de si (*ethos*), constituídas por professoras em narrativas sobre a trajetória de formação acadêmica e de atuação profissional como docentes, permitem pensar sentidos de docência em formação.

A argumentação que aqui se desenvolve é que os sentidos de docência, admitidos por meio das narrativas das professoras, permitem pensar os limites discursivos da constituição deste como projeto de coerência e de reivindicação identitária de um dado perfil profissional. Este entendimento se coaduna com a compreensão de que é a partir do significante profissional que diferentes articulações discursivas são admitidas na configuração de sentidos que constituem o que é a profissionalização. Sendo assim, o significante “trabalhador”, por exemplo, fixa e desconsidera “outras posições de sujeito igualmente possíveis: homem, mulher, negro, branco, homossexual, heterossexual, brasileiro ou não” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Considerando que não há possibilidade de sustentar “qualquer posicionamento do sujeito, cada enunciação de homem, mulher, negro, branco, trabalhador, professor, profissional são identificações instáveis”, sendo o contexto da profissionalidade docente “submetido a diferentes subjetivações” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

A “entrevista narrativa” oferece “maior liberdade aos sujeitos entrevistados de se expressarem em relação aos temas que lhe são postos”, surgindo “como um instrumento importante a ser explorado nas pesquisas contemporâneas desenvolvidas, em especial, nas áreas das Ciências Sociais e da Educação” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 105). Por sua vez, a sua admissão como suporte para a ativação do *ethos* faz compreender como o discurso atravessa a leitura ou a audição, em que o sujeito destinatário partilha de um certo movimento do corpo, enquanto processo de “incorporação” da enunciação admitida pelo sujeito enunciativo, implicando na configuração de um mundo ético. O mundo ético, por sua vez, se associa a comportamentos estereotipados. Sendo assim, “o “conteúdo” do enunciado suscita adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (MAINGUENEAU, 2010, p. 80). É neste campo de discussão entre a entrevista narrativa e o *ethos* que este presente trabalho se inscreve na abordagem discursiva e pós-estruturalista, admitindo o diálogo entre a Análise do Discurso e a Teoria do Discurso. Sendo assim, por exemplo, é possível dizer que a identificação do *ethos* permite a sua compreensão como inscrição em um cenário social, admitindo sentidos que se inscrevem como gramáticas constitutivas da realidade (OLIVEIRA, 2018).

O trabalho, em formato de artigo, apresenta fragmentos discursivos*** de entrevistas narrativas com duas professoras que atuam em escolas da rede pública municipal de ensino da Região Metropolitana de Recife, localizadas nas cidades de Recife e de Paulista. Para tanto, apresenta, na seção seguinte, um debate em torno da compreensão de formação docente, de entrevista narrativa e de como o *ethos* das professoras foi identificado na análise. Em seguida, apresenta fragmentos das entrevistas para análise do *ethos* e de como os sentidos em torno da docência são ativados. Por fim, as considerações situam não apenas uma sistematização do presente trabalho, admitindo aspectos em torno de uma formação docente institucionalizada que se desloca para a compreensão de docência em formação, como também reflexões sobre a sua continuidade e a sua reverberação no contexto não apenas de produção de conhecimento, mas também de organização e de atuação do trabalho pedagógico.

FORMAÇÃO DOCENTE, ENTREVISTA NARRATIVA E *ETHOS*

Em torno das justificativas que mobilizaram a constituição de um currículo de base nacional comum, está o pretensível discurso da falta de qualidade docente no que diz respeito a formação docente. Neste entendimento, melhorando a qualidade da formação docente, a qualidade da educação seria obtida, principalmente no que diz respeito a educação escolar pública. Essa compreensão, entretanto, ignora que em alternância a um projeto de caráter comum, a melhoria da educação escolar (principalmente a educação escolar pública) poderia ser evidenciada por meio de ações que promovem, dentre outros aspectos: o aumento de investimento na formação docente; a oferta de condições que possibilitem a efetivação da dedicação exclusiva docente à instituição de ensino; a melhoria da remuneração salarial financeira; e o aperfeiçoamento na formação continuada do profissional docente (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

A criação de um currículo de base nacional visa defender não somente a reconfiguração de uma formação docente, pois, se fosse esse o caso, também seria fomentado o investimento em torno de outros aspectos que estão diretamente relacionados com a prática na sala de aula e com as perspectivas de continuidade da carreira docente (MACEDO; FRANGELLA, 2016). A produção discursiva da compreensão em torno da melhoria da qualidade da educação por meio da melhoria dos projetos curriculares nos cursos de formação docente, por exemplo, compreende a prática de uma atuação conceitual em torno da forma como os sujeitos profissionais docentes atuam no contexto da educação escolar. Mais especificamente, sujeitos profissionais docentes. É neste sentido que “políticas não podem ser entendidas somente como textos”, pois, “para se compreender como elas constituem as subjetividades docentes, precisam ser entendidas como discursos” (BALL *et al*, 2013, p. 25).

A criação de um currículo de base nacional sugere a admissão institucional de um “ensino para todos” (MACEDO, 2016; FRANGELLA, 2016), em que a promessa de um ensino que possa dar conta de todas as diferenças se sobrepõe a qualquer tipo de obstáculo frente a finalidade da escola como importância social que, por sua vez, se verifica por meio dos resultados das avaliações educacionais, promovendo, neste sentido, um caráter de qualidade da educação. Entretanto, a pauta de uma “educação para todos” não apenas envolve os sujeitos estudantes no contexto da educação escolar, como também aqueles que se vinculam ao processo formativo educacional e pedagógico, ou seja, sujeitos profissionais da educação, mais especificamente, docentes. Atuar na promessa em defesa de “todos” contribui para a configuração de uma docência singularizada por aspectos de formação comum que se articulam por meio de sentidos que concordam para a estruturação e a reverberação dos principais conceitos que sustentam a educação escolar como aquela institucionalmente vinculada à prática docente e pedagógica.

Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges (2015) problematizam a perspectiva de transformação social que compreende o campo da formação docente. Isto porque o projeto formativo compreende um caráter de “juízo prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros” (LOPES; BORGES, 2015, p. 488). Daí as autoras entenderem que a formação docente é um “projeto impossível”, embora necessário, sendo preciso, neste sentido, deslocar a compreensão de um projeto que tenha em seu fundamento certezas para a compreensão de um projeto que admita o seguinte: “se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos” (LOPES; BORGES, 2015, p. 505). Mas isso não significa dizer que não é necessário um projeto formativo. O que as autoras propõem é a admissão da referência de um projeto de formação cujo caráter é o de contingencialidade. Ou seja, o entendimento conceitual de que é possível que determinada concepção-prática seja sobreposta por outra prática em disputa; ao mesmo tempo em que se constitui uma ameaça desta prática por outros projetos que concorrem para a ocupação do lugar de referência, e assim por diante.

No “esvaziamento” da formação docente, é preciso mencionar o que Marcos Vilela Pereira (2016) compreende em torno da docência. Para o autor, o sujeito docente se constitui em uma prática de ensino, de trabalho na formação de outros sujeitos, e de educar. Entretanto, em contraposição ao

sentido de “educador/a”, o sujeito docente se constitui por meio da escolha de caminhos orientados de modo prévio pelo contorno da docência e da pedagogia. Neste sentido, a professoralidade é uma escolha construída, uma diferença produzida no sujeito, que se dissocia da compreensão de identidade docente tal como nos termos que comumente se empreende no contexto social mais amplo****. O autor compreende que “a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente”, pois, caso contrário, “se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado” (PEREIRA, 2016, p. 35).

É neste debate em torno da formação docente e da constituição do sujeito docente enquanto profissional da educação que se articula com a apreensão em torno da constituição de uma imagem discursiva de si (*ethos*) nos procedimentos de se apresentar ao mundo, ao outro, e a si mesmo no contexto de enunciação em um dado lugar social e discursivo. Em uma leitura discursiva, no que diz respeito a análise, Dominique Maingueneau compreende que o *ethos* pode ser percebido por meio de sua constituição na enunciação, seja no campo de produção oral, seja no campo de produção escrita. É nesse contexto de produção, que “o [sujeito] destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do [sujeito] locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 2010, p. 79). Ainda nas palavras do autor, “algo da ordem da experiência sensível se opera no processo de comunicação verbal. A instância subjetiva que emerge da enunciação implica uma “voz”, associada a um “corpo anunciante” especificado sócio-historicamente” (MAINGUENEAU, 2010, p. 79 e 80).

O sujeito enunciador insere na constituição de seu texto uma *voz* (ou *tom*) que tem como objetivo persuadir e provocando a tentativa de o sujeito coenunciador ser persuadido, provocando, de igual maneira, a sua adesão ao discurso (enunciado discursivo) que lhe é apresentado. Sendo assim, é tendo como referência indícios textuais construídos pelo sujeito leitor, configurando uma imagem de *fiador* que, por sua vez, compreende um caráter e uma corporalidade, apoiados em “representações sociais valorizadas ou desvalorizadas”, sendo possível dizer que “o *ethos* não pré-existe à enunciação, uma vez que é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer” (MARTINS, 2007, p. 30). Essa legitimidade que envolve a relação entre o sujeito enunciador e o sujeito coenunciador constitui um mundo ético, que aparece quando o sujeito que enuncia apresenta possibilidades de confirmação da imagem discursiva de si por meio de propriedades enunciadas (MAINGUENEAU, 2013).

O mundo ético se relaciona com a compreensão que o sujeito interlocutor realiza no âmbito da partilha da enunciação pelo sujeito locutor, admitindo um processo de “incorporação” que possibilita sustentar um dado comportamento estereotipado que possibilita a inscrição do sujeito locutor em um campo discursivo. Desta forma, o enunciado apresenta um tipo de conteúdo que coincide a maneira de ser com a maneira de dizer, e que é legitimado pela própria enunciação por meio de aspectos linguísticos e não linguísticos (MAINGUENEAU, 2010). No contexto de realização da pesquisa que foi desenvolvida com professoras da educação básica, é possível dizer que as professoras que aceitaram a proposta da pesquisa se inscreveram em uma condição discursiva. Neste sentido, é possível mobilizar outra forma pela qual o *ethos* se constituiu na pesquisa, tendo como referência o gênero discursivo no qual as professoras se inscreveram e utilizaram como suporte para a construção de sua própria enunciação.

O gênero textual que compreendeu o corpus da pesquisa, por exemplo, foi aquele admitido entrevistas. Sendo assim, a concepção de entrevista foi a de um gênero de discurso, que possibilita a comunicação, a constituição e a reverberação de sentidos perpassados pela linguagem. Considerando que o interesse deste presente trabalho que segue em formato de artigo é compreender os fragmentos discursivos das professoras no contexto da “entrevista narrativa” (SILVA; PÁDUA, 2010), é preciso dizer que o termo assim é sugerido por meio do entendimento de que a narrativa das professoras emergiu no âmbito da proposta do enunciado de entrevista acadêmica, sendo, então, possível dizer que a entrevista se torna um “dispositivo enunciativo” (ROCHA *et al.*, 2004), produzindo textos por meio do agenciamento de posições de sujeitos situados discursivamente. Essa compreensão

possibilitou que a pesquisa trabalhasse com a admissão da entrevista como suporte para a apresentação da imagem discursiva de si (ethos) das professoras. Sendo assim, para a análise do ethos, foram apreendidas reflexões em torno da entrevista narrativa como um gênero discursivo, que também se constitui enquanto instrumento da pesquisa qualitativa, sendo, então, a conformidade de uma “experiência socioantropológica” (SILVA; PADUA, 2010).

Os fragmentos utilizados para a análise do ethos das professoras foram decorrentes da entrevista narrativa em torno da trajetória profissional das professoras, em que foi possível perceber a emergência de enunciações narrativas. Isto porque, de acordo com Maingueneau (2013), uma enunciação monologal possibilita a instituição do ethos, visto que o sujeito locutor tenta controlar o texto de apresentação discursiva de si. A tentativa de controle pelo sujeito enunciador é realizada por meio da ativação do ethos em planos de leitura situados em um dado gênero discursivo (no caso deste presente trabalho, a entrevista narrativa). Destarte, o que as professoras disseram na entrevista narrativa não poder ser considerado como “a verdade” que possibilita dizer quem são e como atuam no contexto da profissão docente no âmbito da realidade, tão pouco se pode admitir que este é um conteúdo falso em decorrência da realidade na qual se inscrevem.

A enunciação de cada professora declara a inscrição em um jogo de linguagem que constrói a conformidade de uma participação ativa no processo de constituição do ethos. Essa constituição admite o entendimento de que a realidade é configurada por meio de uma disputa entre o instituído e o instituinte, em que o sujeito locutor tenta direcionar o sujeito da interlocução, o sujeito interlocutor, ao mesmo tempo em que tenta cativá-lo para que este possa se tornar pertencente ao campo discursivo constituído por aquele. Na entrevista narrativa o ethos de cada professora foi identificado por meio do plano de leitura de “reconstituição de identidade”. Este plano é considerado por este trabalho em referência às reflexões de Silva e Pádua (2010) sobre a entrevista narrativa, e levando em consideração o entendimento de que, no âmbito de compartilhamento da narrativa, tanto sujeito entrevistador quanto sujeito entrevistado concordam com uma condição de exposição do “eu”, sugerindo “uma possibilidade de repensar quem somos”, de forma a reconstruir “continuamente suas identidades ao contar e ouvir histórias” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 110). O plano de leitura da “reconstituição de identidade” na entrevista narrativa foi mobilizado pelas professoras em caráter do acordo entre o sujeito que se apresenta por uma imagem discursiva (entrevistada/pesquisada), acionando antecipações de sentidos sobre si, e o sujeito interlocutor, que também atua na constituição de tais sentidos por meio de sua inscrição como sujeito coenunciador (entrevistadora/pesquisadora).

DA RECONCILIAÇÃO E DA ALUSÃO: ETHOS DE PROFESSORAS PARA PENSAR SENTIDOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Cada sujeito constitui uma imagem discursiva de apresentação de si (ethos) a partir do lugar social que ocupa no contexto de elaboração e de desenvolvimento da enunciação quando no momento da entrevista acadêmica. Sendo assim, a proposta da entrevista narrativa com as professoras, realizada individualmente, foi a elaboração de um texto oral em torno da própria trajetória como docente, considerando a escolha pela profissão até os dias atuais, no contexto de atuação em sala de aula. Sendo assim, entender a imagem discursiva de cada professora possibilita suscitar reflexões em torno dos sentidos sobre a formação docente como um campo cuja caracterização é o da docência em formação. Neste sentido, o processo de escolha, de percurso e de efetividade no âmbito do trabalho docente e pedagógico compreende um arcabouço da atuação da docência como aquela que se configura como trajeto, como o ato de tear um caminho constitutivo do “ser professora”, embora se possa admitir que esta é uma identidade contingencialmente constituída por meio de decisões realizadas em um dado momento que podem ser reafirmadas em continuidade ou compreendidas como ponto de ruptura a partir de outras configurações decisórias. É neste sentido que esta seção está organizada em duas partes. A primeira parte apresenta o ethos da professora Paula e o ethos da

professora Oliveira. Ao passo que a segunda parte compreende reflexões em torno de como esses ethos indicam sentidos sobre a formação docente.

Um ethos reconciliado – “Eu sou satisfeita com até onde eu caminhei”

A professora Paula compreende 22 anos de profissão docente, sendo 9 anos de atuação como professora servidora pública da rede municipal de ensino de Recife (PE), estando, no momento da entrevista, em atuação de regência na sala de aula em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. O início de sua enunciação apresenta expressões em torno de si mesma (“eu nunca quis ser outra coisa”, “eu sempre quis ser professora”) que compreendem o que a profissão de professora foi a primeira opção profissional de Paula, sustentada por um tipo de atuação que se configura antes mesmo do caráter de profissionalidade (no contexto de brincadeira de ensino com colegas que residiam no bairro em que morava quando criança). No fragmento discursivo abaixo, é possível observar a constituição de um sentido de docência: uma docência que advém da identificação do sujeito (ainda quando no momento de criança*****) com a prática de ensino cujo caráter é de escolarização que se apreende fora dos espaços escolares.

Professora Paula (grifo nosso): Começando pela escolha, eu nunca quis ser outra coisa. Sempre... A gente é criança, a maioria das crianças um dia quer ser uma coisa, outro dia quer ser outra coisa, né. Eu sempre quis ser professora. Tanto que minha brincadeira de criança era de escola. E muitas vezes até ensinava os... os coleguinhas da redondeza, um pouco menores, a ler, brincando de escola. Então, a escolha sempre foi essa.

A professora Paula compreende um sentido de docência em que a profissão é interpelada por aspectos socioeconômicos, em que se apreende a decisão em torno da continuidade ou não da sua formação docente institucionalizada. Conforme poderá ser observado mais adiante, esse sentido de docência como interpelada por aspectos externos é configurado por um outro elemento que também incide na decisão da continuidade ou não da formação docente em um percurso institucional. O sentido de docência, antes do ingresso de Paula no curso de Magistério (em que ocorre a identificação com a prática de ensino escolar fora do ambiente da escola), é deslocado e apreendido na continuidade da sua enunciação por um caráter diferencial. No fragmento discursivo a seguir é possível perceber que esse caráter corresponde a sua carreira como professora, em que a atuação em uma escola particular no bairro em que residia até o momento de ingresso como servidora na rede pública de ensino é diferente de sua atuação no campo da educação escolar pública.

O que ocorre na continuidade de sua enunciação, conforme pode ser observado abaixo, é uma apreensão do sentido de docência como aquela que se constitui por meio da inscrição em um dado contexto de atuação educacional e escolar. Ou seja, a docência na escola particular se diferencia da prática docente no contexto da escola pública, isto porque há, neste sentido, a professora confere em sua enunciação um caráter de afetividade (“eu divido muito minha trajetória em antes da rede pública e depois da rede pública”) que se articula com uma voz que emite uma corporalidade de cuidados.

Professora Paula: E a trajetória... Eu fiz primeiro o curso de Magistério. E por ser nascida e criada numa comunidade muito pobre, e numa condição muito difícil, né, de vida, da minha família, eu terminei o magistério e não tive a oportunidade de ingressar logo no ensino superior. Eu passei um bom tempo trabalhando e tendo somente o Magistério. Aí, nisso, eu trabalhei em casa, trabalhei naquelas escolinhas pequenas... [...] de bairro. Então, eu divido

muito minha... minha trajetória em antes da rede pública e depois da rede pública, né. A minha primeira escola de lotação foi a escola onde eu estudei. [...] Então, eu fui com muito... muito gás pra dizer aos meninos: “oh, eu sai daqui, eu sentei aí, onde vocês tão hoje” ((entonação)). Entendes? Então a gente, a minha perspectiva, a minha visão naquela escola pros [sic] meus alunos, ou de qualquer outra por onde eu passei, não é a mesma de... de algumas colegas. Ela é diferente porque eu já estive onde eles estão. Não é que eu já estive, porque eu já estive em escola pública. Eu já estive em escola pública municipal. Inclusive nas que eu trabalhei. Então, isso... [...] traz um diferencial na forma como você vai conduzir o trabalho. E aí nessa trajetória eu só fui aprendendo, né. Aprendendo, agregando valores, aprendendo com... com outras pessoas que têm trajetórias diferentes da minha, que estudaram em outra condição, ou que estudaram também nessa mesma batalha que eu.

No fragmento discursivo acima é possível perceber a constituição de um sentido de docência que se articula com uma posição de aprendizagem para com os sujeitos da relação pedagógica (pares de atuação do trabalho docente, bem como estudantes). Isto porque a professora Paula compreende não apenas uma voz de cuidado durante a entrevista, como também constitui uma prática discursiva de cuidado para com o sujeito estudante que se inscreve no lugar enunciativo (no espaço escolar da rede pública, mais especificamente da rede pública municipal de ensino) e no momento de sua enunciação (ingresso como professora). A voz e a prática de cuidado da professora Paula compreendem o caráter de preocupação em torno da trajetória do sujeito estudante na continuidade de seus estudos. Tal caráter de preocupação requer uma performance docente (“eu fui com muito... muito gás pra dizer aos meninos”; “a minha visão naquela escola pra meus alunos ou de qualquer outra por onde eu passei não é a mesma de algumas colegas”) e de alteridade formativa (“eu já estive onde eles estão”) que desenvolvem uma condução interessada do trabalho docente e pedagógico (“isso traz um diferencial na forma como você vai conduzir o trabalho”).

Professora Paula (grifo nosso): Eu fiz a graduação e fiz essa especialização [Psicopedagogia Institucional e Clínica] logo em seguida. Perdi o desejo de fazer o mestrado, não o desejo íntimo, desejo particular pelo conhecimento oferecido no curso de mestrado, mas perdi pela perspectiva da rede, né. [...] Hoje pra mim não é interessante fazer porque eu teria que me afastar pra estudo, ou fazer um profissional, um mestrado profissional, fazer trabalhando, que eu não faria legal, né. Se eu me afastar, no final da carreira, eu tenho que devolver de alguma forma pra a rede esses dois anos. Ou eu devolvo trabalhando dois anos a mais ou devolvo financeiramente. E eu... [...] não sei como é que eu tou no final da minha carreira, se eu tenho gás pra isso. Então, academicamente, intelectualmente, é algo que me interessa. Profissionalmente, em termos de carreira, não me interessa mais, entendeu. A rede me tirou isso. A rede me tirou... mas eu digo isso sem nenhuma angústia.

É a performance requerida enquanto profissional responsável pelo cuidado do sujeito estudante que justifica a professora Paula optar pelo não ingresso no curso de mestrado devido às condições de trabalho que a rede de ensino lhe proporciona (“mas eu digo isso sem nenhuma angústia”). Esta é a conformidade da complementação do sentido de docência anteriormente apreendido, no que diz respeito a interferência de aspectos externos na prática e na atuação da constituição de si como profissional que se inscreve em um contexto formativo. Desta vez, é possível dizer que a influência na continuidade ou não da formação docente no âmbito da institucionalidade é admitida por meio de um elemento cujo caráter é o de satisfação que a professora apreende a si com a sua prática.

Na continuidade de sua enunciação, no fragmento discursivo abaixo, é possível compreender que a

constituição da relação ensino e aprendizagem com o outro, sujeito da prática pedagógica (que não se configura apenas enquanto sujeito estudante da rede municipal de ensino, mas enquanto sujeito estudante do curso de formação docente), compreende a justificativa para a decisão da professora em não continuar seus estudos no contexto de formação docente perpassada pelo caráter de institucionalidade. Isto porque mesmo optando pela não continuidade de seus estudos no âmbito da proposta da formação docente, como curso de sistematização da prática pedagógica em formação, a professora Paula apreende um sentido de formação que perpassa a sua prática docente no contexto de sua atuação na sala de aula com o outro do discurso pedagógico.

Professora Paula (grifo nosso): É... tou... eu sou satisfeita com... com até onde eu caminhei e eu continuo na caminhada assim, nessa troca, com quem ainda tá estudando. Minha sala da noite mesmo é cheia, tem estagiária de... [...] as meninas que fazem intervenção e... e observação, eu adoro: “fica aí olhando minha aula, pode me dizer. A aula hoje foi muito ruim, não foi?” ((entonação)) ((sorri)). Elas ficam olhando pra minha cara. Eu digo: “olhe, eu não tou muito boa hoje não” ((entonação)).

A relação com estudantes do curso de formação docente compreende um sentido de docência em que a prática é de orientação e de supervisão do “outro pedagógico”: se no momento da enunciação anterior a professora compreende uma prática voltada para estudantes de escolas da rede pública municipal de ensino, neste momento enunciativo, a professora Paula insere outros sujeitos estudantes que são admitidos por meio de estágios curriculares dos cursos de formação docente. Sendo assim, o ethos da professora Paula é ativado por meio do plano da reconstituição de identidade (satisfação com a profissão docente). O ethos conforma um mundo ético em que a professora, enquanto profissional da educação, precisa estar disposta em ensinar e aprender, assumindo aspectos de responsabilidade para com o outro da relação pedagógica por meio de um tipo de docência que admite os seguintes sentidos: de identificação com uma prática de ensino (que não necessariamente precisa está em vinculação com a escola); de inscrição em um dado contexto educacional e escolar (com organização e funcionamento específicos); de influência por interpelações de aspectos de um campo socioeconômico e de um campo socioafetivo; e de articulação com uma posição de aprendizagem, de orientação e de supervisão. Por sua vez, o mundo ético constitui o sentido de profissionalidade docente e também o ethos reconciliado.

O ethos reconciliado convoca aspectos do momento enunciativo (desde a escolha pela profissão docente, mencionando aspectos de sua formação docente institucionalizada, até os dias atuais na sala de aula) para constituir a sua identificação quando no lugar enunciativo (enquanto sujeito profissional professora), aproximando identificações social e temporariamente constituídas. O significante que constitui esse ethos é o de “reconciliação”, em que a relação entre ensino e aprendizagem se torna importante para a sua atuação no campo do trabalho docente. O significante de reconciliação constitui um significado que justifica a não continuidade da professora Paula no campo de formação docente institucionalizada, embora admita a continuidade de sua formação profissional por meio de uma prática formativa docente no contexto do trabalho pedagógico em proximidade com o outro da relação docente-pedagógico-escolar. O ethos reconciliado apresenta como principal característica uma prática docente que tem uma finalidade social admitida por meio da projeção de uma performatividade que se constitui por meio da conformidade com o outro discursivo.

Um ethos alusivo – “Tudo o que eu faço é criando”

Oliveira é professora efetiva na rede municipal de ensino em Paulista (PE), graduada em Pedagogia e mestre em Educação. Quando no momento de realização da entrevista, atua profissionalmente há 12

anos, alternando entre turmas do Ensino Fundamental no horário da manhã e da Educação Infantil no horário da tarde. Foi possível perceber que a professora antecipa aspectos da sua imagem discursiva quando compreende para a pergunta “qual seu vínculo empregatício” a resposta “sou professora”, fazendo coincidir com a sua atuação profissional a ativação de um caráter nuclear identitário. A professora Oliveira mobiliza exemplos da prática profissional por meio do trabalho que realizou com projetos didáticos, ao mesmo tempo em que admite a importância da presença do outro da relação pedagógica. Conforme pode ser observado no fragmento discursivo a seguir, constitui uma enunciação em concordância com o enunciado proposto pela entrevista narrativa, em que foi solicitado às professoras o desenvolvimento de uma narrativa sobre a trajetória profissional, considerando aspectos da escolha pela profissão docente, o curso de formação continuada, e o trabalho em sala de aula.

Professora Oliveira: Eu quis ser... Quis ser professora desde pequena, porque tem muitos professores na família. [...] Aí, eu fiz o Magistério, né, na rede pública. Aí, depois que eu terminei o Magistério ainda fiquei uns dois anos... Aí, não tinha experiência [...] Coloquei reforço em casa... Até que passei no vestibular. Foi a mesma época que passei no concurso daqui também [da prefeitura de Paulista], né. [...] Aí, eu fiz Pedagogia, né...É... sendo... fazendo paralelo com o trabalho, né. Aí, na formação daqui, né, no caso do trabalho, a gente tinha uma formação muito boa, uma formação continuada muito boa. [...] Aí, foi que deu uma reforçada junto com o curso de Magistério pra me [sic] fazer essa minha... como é que se diz... essa minha... vamos dizer assim, meu... meu referencial do professora [sic], né, pra fazer todo esse trabalho. Aí, na verdade, eu fui construindo... Não tinha... Tinha as referências dos professores que tinham sido os meus professores, mas... aí continuei, né... Alguns [professores] não foram tão referência assim... né.

A professora Oliveira atribui a escolha pela docência devido a sua proximidade com sujeitos profissionais que se inscrevem no ambiente familiar do qual faz parte. No momento em que inicia o curso superior de Pedagogia também ingressa como professora da rede pública de ensino por meio de concurso público. Neste sentido, é interessante perceber que destaca como aspecto marcante em sua formação o curso que realizou no contexto da formação continuada, e não aquele propriamente relacionado com o seu ingresso inicial no contexto de formação docente (Magistério e Pedagogia). De acordo com a enunciação da professora, foi o curso de formação continuada que possibilitou a constituição de referências para a sua prática docente em concomitância com as referências admitidas durante o Magistério. Tais referências compreendem a atuação de sujeitos profissionais que estavam em atuação na posição de docentes de tais ambientes formativos.

No início da apresentação de sua enunciação em torno da constituição como professora, Oliveira compreende uma projeção em relação ao outro de sua formação docente, seja no contexto de escolha da profissão, no que diz respeito ao ambiente familiar, seja no ingresso dos cursos institucionais de formação docente (formação inicial no Magistério, em Pedagogia, e no curso de formação continuada por meio da oferta realizada no ambiente de seu trabalho pedagógico por uma outra instituição). Sendo assim, a professora compreende um sentido de docência que condiz com o caráter de proximidade com o outro da relação pedagógica, seja no contexto de uma formação apreendida no momento anterior de seu ingresso no curso de Magistério (familiares que influenciam na sua escolha em torno da profissão docente), seja no contexto de seu ingresso no curso de Magistério e de Pedagogia, ou seja no momento de formação continuada.

A continuidade de sua enunciação é caracterizada por menção a aspectos marcantes de sua vivência como professora regente de sala de aula, em que compreende a configuração do trabalho pedagógico que desenvolve com projetos didáticos quando no momento de seu ingresso na rede pública de

ensino frente uma turma do Ensino Fundamental. Em torno dos aspectos que seleciona enquanto marcantes no âmbito de sua vivência como professora regente de sala de aula, a professora admite uma concepção diferencial de seu trabalho (“uma turma difícil”, “era como se fosse a turma da escola rejeitada”, “eu fiz todo um trabalho com essa turma”, “essa turma no final do ano deu um bom rendimento”), conforme pode ser observado abaixo.

Professora Oliveira: Quando eu trabalhava, eu comecei numa segunda série, antigamente, nera [sic], era série, numa segunda série, numa turma... E... era uma turma... Era tido [sic] como uma turma difícil, muito difícil, né ((pausa)). Aí, pronto. Essa foi minha [sic] primeiro impacto. Porque era como se fosse a turma, da escola, rejeitada. Né. Aí... então foi feito... eu fiz todo um trabalho com essa turma. E essa turma no final do ano deu um bom rendimento, mesmo que eu peguei [sic] na metade do ano, né. Aí entre... entre os trabalhos que eu fiz nas escolas, eu destaco os trabalhos com projeto didático. Então, tudo o que eu faço é criando, tentando tirar essa barreira de escola, de como a escola é decoreba, pra trazer a questão do conhecimento. Os meus alunos, eles são, vamos dizer assim, os mais independentes da sala, da escola, né. As salas nunca são quetas [sic], né...

A professora Oliveira compreende a constituição de um tipo de trabalho diretamente envolvido com projetos didáticos, sendo, em um primeiro momento, admitido pela tradução desses projetos na sala de aula; tradução que advém de um acordo previamente estabelecido em contextos nos quais a professora não está inscrita enquanto participante. De acordo com a mudança na concepção de trabalho com os projetos didáticos, em que tais projetos passam a ser desenvolvidos a partir do ato de própria criação da professora no âmbito da organização de seu trabalho em sala de aula, a professora também desenvolve uma característica específica da sua atuação como docente, em que tal característica se configura por meio de uma voz de diferença (“era como se fosse a turma, da escola, rejeitada”; “eu fiz todo um trabalho com essa turma”; “e essa turma no final do ano deu um bom rendimento, mesmo que eu peguei na metade do ano”) que provoca consequências positivas no contexto de seu trabalho pedagógico (“tudo o que eu faço é criando, tentando tirar essa barreira de escola, de como a escola é decoreba, pra trazer a questão do conhecimento”; “Os meus alunos, eles são, vamos dizer assim, os mais independentes da sala, da escola, né”).

A partir do que foi enunciado pela professora Oliveira, é possível considerar aspectos da conformidade de um sentido de docência constituído a partir do caráter de flexibilidade, bem como de um referencial admitido no contexto de trabalho pedagógico para a constituição da prática profissional docente. Este elemento pode ser observado por um conjunto de elementos que se iniciam quando a professora apreende, em um primeiro momento de sua enunciação, a referência de sujeitos (familiares docentes, na sua escolha pela profissão de professora; profissionais docentes, no contexto do Magistério e do curso de formação continuada do qual participa) para a sua prática docente, e que se reverberam no deslocamento em torno da tradução, de projetos didáticos, para o ato de livre-criação, com projetos didáticos. Isto faz compreender não apenas um gesto de autonomia e de desempenho criativo que a professora apreende em sua prática, como também mobiliza sentidos de atuação docente no que diz respeito a valorização da docência como capaz de pensar a si mesmo em um gesto de profissionalidade que constitui a si enquanto referência docente.

No fragmento discursivo abaixo, é possível perceber que a professora Oliveira compreende um sentido de identificação com o trabalho docente e pedagógico na Educação Infantil, por meio da elaboração de projetos didáticos, considerando este como seu “perfil profissional”. Para tanto, a professora destaca dois momentos vivenciados no contexto da sua prática docente: a valorização da parceria com os sujeitos familiares das crianças; e a observância da autonomia das crianças no âmbito de socialização e de apresentação de atividades escolares.

Professora Oliveira: Quando eu parei de participar das formações desse projeto [de formação continuada], foi quando eu fui pra Educação Infantil, que era meu sonho trabalhar com Educação Infantil, porque eu gostava muito de trabalhar com crianças pequenas, né. Os maiores eu num... Eu gosto de trabalhar, mas eu não me dou muito bem não, né. Não é muito, né, o meu perfil profissional. [...] Aí comecei a fazer meus próprios projetos, porque esse daí [do curso de formação continuada] de certa forma ensinava a trabalhar com projeto, mas era [sic] projetos já pronto, né. Aí eu comecei a fazer meus próprios projetos. Então, tem dois projetos que foram, que eu fiz em Educação Infantil, que eles foram muito destacados, né. Tanto pela... vamos dizer assim, pelo trabalho que eu tive, né, como pela força de vontade que eu tive de ter. Então, foram projetos... Um foi do pom... do Pombinho Correio, que a gente fez num... eu fiz na escola, aí eu pedi a ajuda de todo mundo, ninguém ajudou na escola, porque era Educação Infantil, ninguém queria ter ônibus pra levar no[s] Correio[s], tinha toda essa dificuldade, né. Aí... aí... foi a primeira [sic] contato que eu tive, assim, positivo, com a questão dos pais, né, que eu tive muito auxílio dos pais nesse momento, nesse projeto. O outro projeto foi, assim, que aí você vai desvendando os talentos dos alunos, que foi o projeto de... sobre Luiz Gonzaga, né. E esse projeto a gente discutiu, assim, muitas coisas do... da vida de Luiz Gonzaga, aí tinha muito aquelas feiras de conhecimento. E meus alunos, eles nunca ia [sic] com a [sic] papelzinho pra decorar, né. Eles iam com o conhecimento de fato. Eles colocavam do jeito deles, como era, né. Ou do jeito deles falarem, eles ficava [sic] bem a vontade nisso.

No fragmento discursivo abaixo, na continuidade de sua enunciação, é possível observar que a professora Oliveira antecipa aspectos positivos e negativos de sua prática docente e de seu trabalho pedagógico em relação as dificuldades enfrentadas e superadas. Tais aspectos perpassam a admissão da força de vontade, da parceria admitida com sujeitos familiares, do resultado da realização de seu trabalho no âmbito de socialização que as crianças compreendem no contexto das atividades escolares. Em concomitância a esses aspectos estão as dificuldades que não conseguem ser superadas pela professora, devido a outros fatores (como, por exemplo, questões relacionadas à infraestrutura) que não dependem diretamente de sua atuação e intervenção pedagógica, mas que a influenciam.

Professora Oliveira: Então, dá pra se escutar a sala que tem mais barulho... É qual? A minha, né. Então, não são as salas mais quietas [sic], eles [os alunos] são mais dinâmicos, né. Esses são os pontos positivos. O ponto negativo da parte profissional é que você quer dar mais e é impedida por... por diversos fatores, né. Entra a questão da infraestrutura, né. Aí, entra vários tipos de questões também, né, que prejudica esse trabalho.

A enunciação da professora Oliveira compreende uma voz que constitui uma força de vontade em torno da prática profissional, elaborando um fiador referenciado por meio da relação com os sujeitos do trabalho pedagógico, situados em diferentes momentos e atividades nas quais a professora se situa. A enunciação da professora também apresenta um fiador criativo, em que precisa, quando no momento de elaboração de projetos didáticos, admitir uma concepção própria do trabalho pedagógico com as crianças. O fiador referenciado e criativo constituem um ethos por meio da ativação do plano da reconstituição de identidade (personalidade de uma profissional interpelada por desafios), constituindo um mundo ético que configura um sentido de docência no qual se torna necessário não apenas configurar objetivos em torno do trabalho docente e pedagógico, mas

empreender energia (força de vontade) para alcançá-los.

O mundo ético é constituído por meio de um ethos alusivo que admite a proximidade com o outro da relação do trabalho pedagógico (familiares de estudantes, estudantes, docentes dos cursos de formação, por exemplo), bem como a sua constituição enquanto referência para este outro. No que diz respeito a docência, esse ethos somente se constitui por meio da definição dos termos de sua proximidade com um outro do trabalho pedagógico (sujeitos familiares de estudantes, estudantes, docentes dos cursos de formação, seus próprios familiares, por exemplo). Esse ethos é constituído por meio do significante “alusão”, em que a principal característica é se apresentar enquanto referência ao outro, ao mesmo tempo em que apreende do outro uma espécie de referência para si mesmo. Daí esse ethos se constituir por meio de desafios que configuram tanto a sua prática quanto a imagem enunciativa de si.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve por objetivo demonstrar como as professoras mobilizam aspectos em torno da formação docente, quando se apreende a “formação” não apenas como institucionalidade, mas como significante que perpassa o contexto da prática profissional das professoras. A ideia apresentada foi a de exercitar a reflexão em torno de como as narrativas colaboram para a percepção não apenas da constituição da imagem da docência como personalidade que atua no campo de disputa social, mas de como a profissão docente se constitui por meio de um jogo da linguagem também em disputa. Sendo assim, foi possível perceber que, a partir do diálogo com o referencial teórico, em que um projeto de formação docente implica na configuração de subjetividades no campo de atuação profissional, as professoras compreendem sentidos de docência que atravessam fronteiras entre a formação institucionalizada (admitida por este trabalho como aquela inscrita em projetos pedagógicos que se apresentam formato de sistematização por meio de cursos) e a formação não-institucionalizada (que advém da prática constituída nas relações sociais com os outros que se inserem e atuam no trabalho pedagógico), embora admitida em lugares institucionais.

A partir do entendimento de que a “entrevista narrativa” (SILVA; PÁDUA, 2010) se constitui como gênero discursivo, inscrito na entrevista acadêmica como “dispositivo enunciativo” (ROCHA *et al.*, 2004), este trabalho teve como principal reflexão atentar para o campo da formação docente como discursivo, em que se admite a interlocução, no caso das reflexões aqui admitidas, entre professoras participantes, e pesquisadora proponente do trabalho, como ativação de uma rede de diálogo na produção de conhecimento por meio da relação entre escola e academia. Sendo assim, foi possível perceber que os sentidos de docência constituídos pelas professoras no âmbito das suas enunciações apresentam uma concepção de formação docente que envolve dois principais campos de atuação e de ativação: o da relação das professoras com os sujeitos; e o da relação das professoras com a instituição de ensino na qual se inscrevem.

O campo de atuação e de ativação da relação da professora com os sujeitos (o outro do discurso), compreende uma formação docente que apreende uma prática de proximidade, supervisão, orientação, e aprendizagem, com o outro da relação pedagógica. Já no que diz respeito o campo de atuação e de ativação da relação da professora com a instituição de ensino, apreende uma formação docente que compreende uma prática de inscrição em um dado contexto de atuação educacional e escolar, flexibilidade e referência na atuação pedagógica, diferenciação em torno da carreira profissional, empreendimento enérgico (força de vontade), identificação com a prática de ensino (com o ato de ensinar), interpelação por aspectos socioeconômicos, e de satisfação em torno de si (com a própria prática).

O entendimento da constituição de sentidos de docência apreendido por este presente trabalho advém da compreensão de que a constituição de sentidos se vincula com a prática, com a conformidade de uma prática no âmbito da discursividade. Sendo assim, foi admitido o deslocamento da docência,

retirada do campo de formação, para a atuação permanentemente negociada e constitutiva pela prática. No contexto de continuidade e de abertura para possibilidades de desenvolvimento de trabalhos futuros na compreensão do trabalho desenvolvido aqui, é preciso compreender algumas reflexões.

Como perceber aspectos em torno da identificação das professoras com uma dada prática enunciativa de si mesmas em referência ao contexto político pedagógico, educacional e educativo no qual se inscrevem? No caso de professoras que atuam no campo da educação básica, em específico, como articular aspectos referentes ao que apresentam discursivamente em torno de si mesmas com a conformidade de projetos de formação no campo da docência? Quais aspectos em torno da formação docente, compreendida como docência em formação, e configurada pela transitoriedade e pela continuidade, podem ser apreendidos como possibilidades de intervenção na realidade social? Como seria essa intervenção, pensando, assim, o campo da educação escolar como aquele que se constitui por formalidades, institucionalidades, regimentos, e, ao mesmo tempo, práticas educativas que escapam desta estruturação?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 23 nov 2018.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. Fragmentos discursivos de situações enunciativas: das pesquisas em Histórias em Quadrinhos para a educação escolar. **Revista Falange Miúda**, v. 5, p. 110-132, 2019. Disponível em: <http://https://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/issue/view/13>. Acesso em: 30 jul 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507 jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 15 ago 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-0200045.pdf>. Acesso em: 15 set 2017.

MACEDO, Elizabeth.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/19826621-edur-32-02-00013.pdf>. Acesso em: 12 jan 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos – ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. Tradução de Luciana Salazar Salgado. In: MAINGUENEAU, Dominique. In: DOMINIQUE, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organizado por Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 79-98.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gêneros e questões identitárias. **D.E.L.T.A.**, v. 23, n. 1, p. 27-43, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a02v23n1.pdf>. Acesso em: 7 jun 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. 3. reimp. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza

de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 169-216.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade** – um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>. Acesso em: 12 dez 2017.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org.). **Pesquisa, Educação e Formação humana** – nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-125.

** Trabalho desenvolvido a partir de reflexões decorrentes de pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos de 2017 e 2019.

*** Em outro trabalho (DIAS, 2019), desenvolvo uma análise com fragmentos discursivos, considerando, para tanto, a compreensão de que tais fragmentos são “enunciações monológicas [que] tentam controlar um aspecto enunciativo próprio”, mobilizando “possibilidades de assumir uma produção de interlocução discursiva entre o sujeito produtor, escritor, do texto, e o sujeito destinatário, leitor do texto” (p. 113).

**** O que se compreende aqui é a cristalização do termo “identidade docente” que configura sentidos sociais em torno da prática do trabalho e da profissão, contribuindo para a atuação do sujeito profissional na escola e no campo pedagógico

***** Apesar de ter ciência de que algumas perspectivas advindas do campo da psicologia não consideram crianças como sujeitos, a opção neste presente trabalho de empregar o termo “criança” em associação com o termo “sujeito” diz respeito a uma condição de inscrição em um dado campo social discursivo. Campo este mobilizado por um conjunto de atuação referente a um jogo enunciativo em questão: a prática de ensino como linguagem comunicativa entre um sujeito com o outro (seus pares), constituindo sentidos e significados sobre aquela dada atuação.

* Doutoranda em Educação (Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividades e Educação (CE/UFPE), Universidade Federal de Pernambuco, priscylla.karollyne@hotmail.com