



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

“É A ESCOLA DOS MEUS SONHOS, MAS NÃO É A ESCOLA PÚBLICA”:
o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias

Recife
2019

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

“É A ESCOLA DOS MEUS SONHOS, MAS NÃO É A ESCOLA PÚBLICA”:

o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias

Recife

2019

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

“É A ESCOLA DOS MEUS SONHOS, MAS NÃO É A ESCOLA PÚBLICA”:

o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profº. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Agência de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Recife

2019

PRISCYLLA KAROLLYNE GOMES DIAS

**“É A ESCOLA DOS MEUS SONHOS MAS NÃO É A ESCOLA PÚBLICA”: O QUE
(DES)APARECE NO CURRÍCULO ENTRE DESEJOS E FANTASIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella (Examinadora Interna)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

A quem deseja, e constitui uma pesquisa. A quem oferece o que não possui, e atua em estudo. E a quem escreve ou diz da sua prática curricular, tentando um sentido educativo. E a tu, quem bem soube me inscrever na partilha de meus conhecimentos experienciados na formação acadêmica em uma universidade federada e pública.

AGRADECIMENTOS

À Vera Lúcia Silva Gomes Dias, ao Luciano Alves Dias, e ao Luciano Alves Dias Filho, por cuidados, incentivos e auxílios que, com amores, produziram dias de barulho e de silêncio durante a escrita desta dissertação; e por entenderem o tempo de sete anos e seis meses de estudos para o encerramento deste ciclo – ingresso no curso de graduação em Pedagogia e conclusão do curso de mestrado em educação. Em especial, à minha vovó Desuile Mercês da Silva Gomes, quem, ainda quando em formato de vestibular (COVEST COPSET Concursos e Vestibulares), executou o pagamento da taxa de inscrição para que eu fizesse o exame da seleção de entrada na universidade, logo após o término de meus estudos no ensino médio.

Ao Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, por exercer a atividade de mentor e orientador na acolhida desta proposta quando de meu ingresso no curso de mestrado em educação; por inspirar possibilidades de criação investigativa e analítica no âmbito das subjetividades coletivas; por reiterar, de forma cuidadosa, a busca pela desconstrução da simplicidade, mesmo ressaltando a importância de procurá-la; pela compreensão de meus tempos destoantes com a produtividade e divulgação deste presente estudo; e por me ensinar a autonomia na produção de conhecimento acadêmico, mesmo quando, talvez, não tenha sido a sua intencionalidade.

À Prof^a. Dr^a. Karina Mirian da Cruz Valença Alves, por exercer a atividade de mentora e orientadora na acolhida desta proposta quando em sua fase germinal, elaborada como Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia; por possibilitar aprendizagens dentro e fora do *campus*; por ensinar as minúcias da produção intelectual através da nutrição das palavras para com a profissão de professora; por me sugerir a inscrição no curso de mestrado em educação; e por aceitar o convite para compor a banca examinadora de avaliação da proposta de qualificação desta pesquisa quando no curso de mestrado acadêmico em educação.

À Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella, por aceitar o convite de participar na banca examinadora de avaliação deste trabalho quando em sua elaboração; e por, no exame de qualificação do projeto, proferir problematizações em torno de um “perfil docente” (reflexões provocantes para a continuidade do estudo em questão); de igual maneira, pela atenção requerida em torno da problematização de meu trabalho quando no reconhecimento de

movimentos de contrariedade que, longe de serem entendidos enquanto urgência da correção de erros, constituem a minha imersão na temática em cena.

À Prof^a. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira, por aceitar o convite para a avaliação deste trabalho quando no momento de defesa pública, bem como por proferir encaminhamentos de orientação em torno do procedimento teórico-metodológico vivenciado no presente estudo, cuja relevância se constitui não somente para a continuidade deste trabalho que realizei em vínculo com o curso de mestrado em educação, como para demais investigações que poderão surgir a partir do estudo aqui apresentado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Foucault e Educação: Reverberações e Ensaios de Pensamento”, pela acolhida, (des)encontros e ensinamentos sobre as mais diferentes formas de (re)existir na produção de conhecimento científico; por me ensinarem, com palavras destinadas em atenção, o amadurecimento deste estudo que teve enquanto fase germinal as problematizações proferidas quando no momento de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Em especial, Rafaela Soares Celestino; Robson da Silva Guedes; e Thiago dos Santos Antunes da Silva.

Ao Grupo de Pesquisa “Discurso, Subjetividade e Educação”, pela acolhida e por tardes de diálogo, reflexões e cuidados compartilhados. Em especial, Renildes de Jesus Silva de Oliveira; Roberto Belo de Lima; Gilberto de Araújo Moreira, por diálogos quando em momentos de encontro do grupo de estudos e de pesquisa; e Erika Farias Nogueira da Silva, por tornar mais leve a finalização do curso de mestrado e as vivências no ambiente da universidade e na produção de conhecimento acadêmico.

À Rejane Luise Azevedo de Lira, por sua atenção na colaboração para a realização deste estudo por meio da interação com as professoras quando em momento de entrevistas individuais. Considerando o ensejo, agradeço também à: Joseane dos Santos, Arianne da Silva, Ana Paula Nascimento, Neide Maria Cavalcante, Sandra Cristina da Silva, Sidcléia da Silva Santos, Fabiana Belo Almeida, por compartilharem seus tempos, suas experiências, suas sabedorias e suas narrativas para a composição deste trabalho.

A quem me ensinou a leveza do compromisso com a finalização deste curso de mestrado. Em especial, Antônio Henrique da Silva Araújo, por me incentivar nos momentos conflitantes, me ensinar a persistência na conclusão deste trabalho, e por influenciar, com suas leituras de mundo, o compromisso com a educação; Dayvi Santos e Josineide Soares de Lima, que tornaram leve o sentido de escrita desta dissertação de mestrado; Suzana Pereira Temudo,

por partilhar sentidos em torno do ato de estudar e quem, quando nos momentos de diálogo, atuou enquanto minha companheira de ideias. Aproveitando o ensejo, agradeço a Felipe Santos, Rozeli de Farias, Antônio da Silva, Graziela Moura, e Marco Aurelio, por comparecerem (ao lado de Suzana Temudo, Erika Farias, Josineide Soares e Antônio Henrique) no momento de defesa pública deste trabalho, tornando menos solitário o momento de conclusão deste estudo.

À Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago, por ressaltar a importância de pensar a teoria e a prática associadas, e não distantes uma da outra. De certo, ensinamento importante para refletir sobre a educação neste presente trabalho. Considerando o ensejo, à Prof^a. Dr^a. Ana Márcia Luna Monteiro e à Prof^a. Dr^a. Maria Emília Lins e Silva, por atuarem com ensinamentos que ultrapassam os muros da universidade, provocando sentidos para pensar as imagens de professora; à Prof.^a Dr.^a Jaileila Araújo Menezes e à Prof.^a Ester Calland de Souza Rosa, pelo incentivo criativo em torno de narrativas, importante para a continuidade da escrita deste presente trabalho de dissertação.

À Aline Maria de Souza Florêncio, Irany Cristina Gonçalves da Silva, Mônica Maria da Mata Ribeiro Gomes, Maria Natalia da Rocha Ribeiro Santos, Girlane Rodrigues da Luz, Luzinete Miguel Marques, Danúbia Carmo da Silva, Rayana Maria Lopes Melo, Jéssica Catainan da Conceição Amaro, Maria Goretti dos Santos Lima e Jéssica de Oliveira Nascimento, pela amizade sincera, por compartilharem experiências importantes para a reflexão neste estudo em torno do curso de formação de professoras, bem como sobre a Pedagogia.

Ao movimento estudantil, por suas contradições, contrariedades, (in)compreensões e formas desejantes de fazer pulsar a profissão professora através da defesa da educação (escolar) pública; e pelo compromisso com a luta social e política.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela minha vinculação na condição de bolsista no curso de mestrado em educação com remuneração financeira durante vinte e quatro meses (24 meses), na qual foram possíveis: as idas e vindas ao campus universitário, tão distante de minha residência; os tempos dedicados aos grupos de estudo e de pesquisa, já citados neste agradecimento; as participações em eventos acadêmicos e científicos; as aquisições de livros e de materiais. Considerando o ensejo, agradeço também: ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPE) por minha indicação para a condição de bolsista no curso; ao Prof. Dr. Daniel Vater de

Almeida, pelo convite para exercer a atividade de monitoria acadêmica na disciplina de Fundamentos do Ensino da Geografia (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Centro de Educação/UFPE) no curso de Pedagogia, e por proporcionar reflexões em torno do compromisso e da seriedade quando no âmbito da formação profissional docente; ao Prof. Dr. Evson Malaquias de Moraes Santos, pelo convite em exercer a atividade de monitoria acadêmica na disciplina de Imaginário Social, Democracia e Educação (Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional/Centro de Educação/UFPE) no curso de Pedagogia, e por proporcionar encontros de reflexões iniciais desde a graduação para pensar as relações entre política e desejo como formas de manifestação democrática e urgente; e à Prof^a. Dr^a. Rosinalda Aurora de Melo Teles, pela confiança, aposta e oportunidade proporcionada quando de meu aceite no processo seletivo para ingresso no subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

À quem rezou por mim até (e para além) (d)aqui.

RESUMO

As subjetividades contribuem para a abertura de sentidos sobre currículo, escola e profissão docente, elegendo outras maneiras de pensar, fazer e disputar a educação escolar e o lugar da escola na sociedade contemporânea. Reivindicam outro olhar sobre o currículo, considerando-o em limites amplos no atual debate sobre a Educação e a Pedagogia. O currículo não somente diz o que ensinar e a quem ensinar, mas também sobre quem pode dizê-lo e quem pode o constituir. Cada professora no exercício em sala de aula articula decisões sobre a prática curricular. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa foi compreender como professoras servidoras públicas dos anos iniciais da educação básica constituem subjetividades coletivas que estruturam e mobilizam sentidos em torno da prática curricular. A pesquisa desenvolveu entrevistas com um total de cinco professoras participantes na condição de voluntárias. As professoras são formadas em Pedagogia e atuam enquanto servidoras públicas de escolas da rede de ensino municipal de cidades de Recife (PE) e de Paulista (PE). O desenvolvimento teórico e metodológico foi situado nos estudos pós-estruturalistas com ênfase no debate em torno da teoria do discurso e suas contribuições possíveis para o campo da educação. Os resultados apontaram que as professoras constroem uma imagem de si (ethos) que dinamiza as fantasias do experimento do herói e do justo ofício. No atual contexto de disputa política para a constituição de um currículo nacional vinculado a uma identidade docente, esta pesquisa aponta para a fragilidade de um fechamento discursivo no que diz respeito a produção de subjetividades que concorre com projetos escolares que intensificam uma ordem discursiva que atua enquanto dispositivo de controle da prática curricular que se institui hegemonicamente no fortalecimento de perspectivas unitárias do contexto da educação. As considerações apontam que os sentidos sobre “formação” são deslocados, e que os significantes “ensino” e “docência” ganham novas conotações de significado quando se introduz o debate em torno das subjetividades coletivas para pensar o currículo no contexto da prática e do trabalho docente.

Palavras-chaves: Currículo. Desejos. Educação. Fantasias. Subjetividades coletivas.

ABSTRACT

Subjectivities contribute to the opening of meanings about curriculum, school and teaching profession, choosing other ways of thinking, doing and disputing school education and the place of school in contemporary society. They claim another view of the curriculum, considering it in broad limits in the current debate on Education and Pedagogy. The curriculum not only tells what to teach and who to teach, but also about who can say it and who can make it up. Each teacher in the classroom exercise articulates decisions about curricular practice. In this sense, the main objective of this research was to understand how public servant teachers in the early years of basic education constitute collective subjectivities that structure and mobilize meanings around curricular practice. The research developed interviews with a total of five participating teachers as volunteers. The teachers are trained in Pedagogy and work as public servants of schools in the municipal education network in the cities of Recife (PE) and Paulista (PE). Theoretical and methodological development was found in post-structuralist studies with an emphasis on the debate around the theory of discourse and its possible contributions to the field of education. The results showed that the teachers build an image of themselves (ethos) that streamlines the fantasies of the hero's experiment and the fair trade. In the current context of political dispute for the constitution of a national curriculum linked to a teaching identity, this research points to the fragility of a discursive closure with regard to the production of subjectivities that competes with school projects that intensify a discursive order that acts while control device of curricular practice that is hegemonically instituted in the strengthening of unitary perspectives in the context of education. The considerations point out that the meanings of "training" are displaced, and that the signifiers "teaching" and "teaching" gain new connotations of meaning when the debate about collective subjectivities is introduced to think the curriculum in the context of practice and work teacher.

Keywords: Curriculum. Wishes. Education. Costumes. Collective subjectivities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Professoras participantes da pesquisa	47
Quadro 2 –	Termo de Consentimento	48
Quadro 3 –	Roteiro de Entrevista	55
Quadro 4 –	Modalizações autonímicas	68
Quadro 5 –	A constituição do ethos	90
Quadro 6 –	O ethos da professora na entrevista	91
Quadro 7 –	A apresentação do ethos na pesquisa	92
Quadro 8 –	Constituição da fantasia do justo ofício por meio de significantes	122
Quadro 9 –	Constituição da fantasia do experimento do herói por meio de significantes	123
Quadro 10 –	A produção do gozo	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DOS CAMINHOS DA PESQUISA: FORMULAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE TEÓRICO-CONCEITUAL ...	26
2.1	FORMULAÇÃO	26
2.1.1	Interdiscurso	31
2.1.2	Hegemonia	34
2.1.3	Aproximações entre a análise do discurso francesa e a teoria política do discurso	39
2.1.4	Linguagem e inconsciente (desejos, fantasias e gozo)	40
2.2	DESENVOLVIMENTO	46
2.3	ANÁLISE	52
2.3.1	Ethos	59
2.3.2	Heterogeneidades discursivas	62
2.3.3	Narrativas fantasmáticas (ou lógicas fantasmáticas)	64
2.3.4	Modalizações autonímicas	67
3	ÉRAMOS NÓS, PROFESSORAS	71
3.1	UM ETHOS ENSINANTE – “Só sou professora”	71
3.2	UM ETHOS RECONCILIADO – “Eu sou satisfeita com até onde eu caminhei”	74
3.3	UM ETHOS ANALISTA – “Sou classe trabalhadora, sou classe pobre” ...	78
3.4	UM ETHOS ALUSIVO – “Eu gosto”, “meu perfil”, “eu faço”	81
3.5	UM ETHOS CORDIAL – “Eu não me arrependo. Eu gosto do que eu faço”	85
3.6	SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM APROXIMAÇÃO COM UMA PRÁTICA CURRICULAR	87
4	O CURRÍCULO ENTRE SUBJETIVIDADES COLETIVAS	97
5	“PRA VOCÊ, COMO SERIA A ESCOLA DOS SONHOS?”	112
5.1	O QUE (DES)APARECE NO CURRÍCULO	113
5.1.1	Fantasia do justo ofício	114
5.1.2	Fantasia do experimento do herói	118
5.1.3	A constituição das fantasias	122
5.2	DO SONHO DE POLÍTICA À POLÍTICA DOS SONHOS	127

6	CONSIDERAÇÕES	135
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da compreensão de estrutura e deslocamento da prática curricular, se inscreve não somente a reflexão em torno do lugar da escola na contemporaneidade, mas da conceitualização discursiva da educação básica. Esta compreensão, suscitada enquanto problematização deste presente trabalho de dissertação de mestrado, acentua a apreensão significativa de que a identificação que as professoras realizam quando na aproximação e/ou no distanciamento de aspectos estruturantes que se relacionam ao trabalho docente e pedagógico conforma sentidos sobre currículo, docência, educação escolar, e escola.

Por identificação, o presente trabalho utilizou referenciais teóricos que compreendem a relação entre o sujeito e a estrutura social por meio do debate mobilizado pela abordagem discursiva e pós-estruturalista de investigação. Sendo assim, foram apreendidas contribuições de áreas como a ciência política, ciências sociais e a psicanálise, para pensar a pesquisa em educação quando no contexto de contemporaneidade e de disputas políticas e discursivas.

O movimento de aproximação e/ou de distanciamento para com o que estrutura a conformidade discursiva do trabalho docente e pedagógico configura um estado desejante do sujeito que se insere enquanto cindido em sua própria constituição ontológica. Se se admite essa significação, é preciso compreender a ocorrência de uma discursividade em ação, e que tal constituição ontológica dos sujeitos estão perpassadas por uma apreensão política que está, por sua vez, intrinsecamente relacionada com o que é social.

Quando pensamos em educação escolar estamos não somente pensando uma organização discursiva pedagógica própria que se afirma por meio de acordos mais ou menos constituídos por profissionais da educação e por sujeitos que se inscrevem enquanto sujeitos escolares, por exemplo, mas estamos mobilizando aspectos em torno de um projeto socialmente constituído.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea oferta condições de possibilidade para a problematização de sentidos sobre a educação escolar, que tem no pensamento moderno o elemento-chave de racionalidade técnico-científica e se constitui enquanto signo do discurso pedagógico, o objetivo do trabalho que desenvolvi em vinculação a linha de pesquisa de Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/CE/UFPE) foi o de compreender como fantasias discursivas da prática curricular se relacionam com aspectos de identificação das professoras para com o trabalho docente e pedagógico que realizam.

As questões elaboradas em conformidade com este trabalho no curso de mestrado se coadunam com uma problematização em torno das subjetividades coletivas que dinamizam o debate

sobre o currículo e a prática curricular no contexto da disputa política contemporânea, tendo como compreensão que os afetos no âmbito da educação configuram aspectos políticos que não escapam, por sua vez, da constituição da educação escolar enquanto projeto socialmente referenciado. Sendo assim, por “disputa política contemporânea” se admite um campo de conflito em torno de um projeto de educação escolar. Desta forma, foram propostas questões cuja finalidade foi problematizar como as professoras estruturam e deslocam sentidos discursivos em torno da prática curricular por meio de um campo de constitui discursiva que em que se admite desejos, fantasias e modos de prazer.

As questões que mobilizaram este trabalho foram:

- Quais são os desejos que envolvem a relação entre as professoras e o currículo?
- Como as professoras constituem a prática curricular?
- Quais são as fantasias em torno do currículo que operam sujeitos de desejos?
- O que ameaça fantasmagoricamente a identificação das professoras com a prática curricular?
- E como essa ameaça se relaciona com a reflexão em torno do trabalho docente e pedagógico na contemporaneidade?

O objetivo principal do trabalho foi compreender como professoras servidoras públicas da educação básica constituem subjetividades coletivas que estruturam e mobilizam sentidos em torno da prática curricular. Para tanto, os desdobramentos desse objetivo levaram em consideração a mobilização dos termos “fantasia”, “desejo” e “gozo”, que são compreendidos por meio das contribuições da psicanálise lacaniana para pensar o sujeito no contexto da disputa política e social na contemporaneidade. Desta forma, os objetivos específicos foram:

- Indicar como as professoras apreendem uma imagem discursiva de si no contexto de conformidade da prática curricular quando no âmbito da investigação da pesquisa em currículo;
- Identificar quais são as fantasias que estruturam a prática curricular, a partir da significação das professoras em torno da educação escolar, da prática em sala de aula, da organização do trabalho docente e pedagógico, e da educação escolar pública;
- Enunciar como é possível apreender as fantasias por meio de um modo como as professoras produzem prazer na identificação com o currículo em torno da prática docente e do trabalho pedagógico.

A justificativa dos objetivos deste trabalho decorre de sua inscrição na problematização da educação escolar e do lugar da escola na sociedade contemporânea. Visto que a contemporaneidade não somente problematiza, como também proporciona a abertura de sentidos sobre o trabalho docente e pedagógico. Neste sentido, para apresentar o trabalho que foi desenvolvido no curso de mestrado a partir de minha vinculação acadêmica enquanto bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é preciso problematizar a temática deste estudo.

A defesa de um sistema universal, público e laico para a educação, a criação da profissão docente, e a adoção de aspectos científicos para a organização da escola e do planejamento curricular são imprescindíveis para a configuração da educação no Brasil cujo modelo moderno restitui valores em torno da prática pedagógica (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Entretanto, considerando o debate em torno de um sujeito que se constitui pela falta e que constitui, de igual maneira, uma sociedade discursivamente precária que é admitida pela configuração de uma prática contextualizada, é possível dizer que uma prática curricular no âmbito da configuração de uma educação escolar que se admite por meio de uma compreensão de sujeito uno, reconciliado consigo mesmo e que pode ser potencialmente preparado para lidar com a dinâmica social enquanto aquela uniforme, harmônica e consolidada, não se sustenta de modo definitivo.

O pensamento de que a educação é uma promessa da melhoria do mundo compreende a intervenção consciente do sujeito na realidade. Essa apreensão em torno da formação de um sujeito que se insere na transformação da realidade é assumida, em diferentes abordagens teóricas e filosóficas, nos discursos educacionais. Desta forma, resta aos sujeitos professores a escolha dos conteúdos básicos do currículo, capazes não somente de alcançar os processos de formação dos sujeitos, mas também de garantir o projeto social pretendido (PEREIRA, 2016b). Neste sentido, a escola e a educação escolar são pensadas em articulação com a igualdade de oportunidades a todos os sujeitos de uma dada sociedade (LOPES, 2012).

O discurso pedagógico agencia sentidos em torno do funcionamento da escola na sociedade, recebendo interferência direta de uma abordagem teórica cunhada no empirismo e no racionalismo, elaborando conteúdos voltados para uma pedagogia científica que constitui um tipo de ensino cujo objetivo é o crescimento moral, o cultivo da razão, a consciência e o livre-arbítrio do sujeito. Desta forma, um “construtivismo contemporâneo” que mobiliza “pedagogias ativas” (LIMA, 2002), em que deve a particularidade de cada sujeito deve ser apreendida, é agenciado em torno de uma pauta dita necessária e suficiente para o desenvolvimento da escola e do alcance de sua função social. É a “ação teleológica [que] é inerente às práticas educativas, funcionando como sua força motriz [do discurso pedagógico], especialmente, e diante de desafios que se colocam no cotidiano educacional

e que exigem respostas comprometidas” (LIMA, 2002, p. 79), que se coaduna com uma perspectiva transcendental cuja finalidade é a formação educacional de um “sujeito epistêmico” (LIMA, 2002), admitido por uma universalidade da educação escolar que é favorecida pelo amplo ingresso das camadas populares.

A promoção de discursos que configuram sujeitos plenamente preparados para lidar com as expectativas sociais e culturais de uma dita sociedade moderna tem no tempo pedagógico o sinônimo de produtividade, cuja relevância social está no alcance da plenitude das “atribuições humanas”. Daí “o pensamento moderno acredita[r] na possibilidade da harmonia social, obtida pela superação da consciência alienada da hierarquia social medieval e pela estruturação da hierarquia social como uma hierarquia de capacidades, universalmente distribuídas” (LIMA, 2002, p. 74).

Se se admite que as relações sociais são perpassadas por uma compreensão de sujeito que é compreendido pela falta, e pela contextualidade na qual se inscreve, e que, de igual maneira, o sujeito também empreende sentidos de constituição social em uma conjuntura da falta, da precariedade e da contingencialidade, então é preciso compreender que as práticas educativas no ambiente escolar não podem ser assumidas enquanto aquelas suficientes para explicar o funcionamento da instituição de ensino no que diz respeito a configuração da pauta de um projeto social de educação que é viabilizado pelo currículo.

O “discurso da falta” (MACEDO; FRANGELLA, 2016) que justifica a implementação de políticas curriculares no âmbito da formação de professoras é contrariado por pesquisas que têm apontado para o trabalho em sala de aula enquanto aquele que propõe a existência da qualidade da educação, embora tal qualidade não tenha sido reconhecida nos meios governamentais e não governamentais de divulgação. No que diz respeito a elaboração de propostas advindas do próprio espaço escolar, é possível considerar que as escolas significam uma variedade de experiências formativas no âmbito da docência, e que isto pode se contrapor a solução de “projetos especiais” (MACEDO; FRANGELLA, 2016) que se legitimam por meio de políticas educacionais e curriculares de caráter nacional e comum.

Daí dentre as justificativas que mobilizaram a constituição de uma base nacional curricular comum estar a falta de qualidade do professor e da professora no que diz respeito a formação docente. Entretanto, é possível dizer que a alternância a um projeto de caráter comum no campo da educação pode ser apreendida por meio da melhoria da educação escolar (principalmente a educação escolar pública) que se articula com ações em torno: do aumento de investimento na formação de professoras, bem como da oferta de condições plausíveis para a efetivação da dedicação exclusiva à instituição de ensino na qual a professora está vinculada; da melhoria da

remuneração salarial financeira; e do aperfeiçoamento na formação continuada do profissional docente, dentre outras.

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 na carreira docente. Mas o que a criação de um currículo de base nacional sugere é a admissão institucional de um “ensino para todos” (MACEDO, 2016; FRANGELLA, 2016b). Entretanto, é preciso problematizar a quem corresponde esse “todos”.

O questionamento da superioridade de um sujeito universal guiado pela racionalidade científica na educação faz emergir manifestações que suscitam o debate em torno das diferenças no currículo da/na escola. Os debates contemporâneos que sustentam críticas em torno de um currículo fincado nos preceitos da racionalidade técnica e científica corroboram para pensar possibilidades em torno da ausência do “outro” no trabalho pedagógico (SKLIAR, 2010). Desta forma, emerge enquanto centralidade do debate educacional o tema da diferença como aquele que problematiza a pretensa consolidação de identidades sociais na contemporaneidade, que deve agenciar, por sua vez, uma proposta educacional específica.

O currículo como produção cultural, por exemplo, significa diferentes culturas com voz e poder para criar novos sentidos. Essa compreensão permite dizer que as culturas até então situadas no campo da marginalidade são transpostas para a “centralidade” e produzem sentidos e significações que o constituem (LOPES; MACEDO, 2011). Consiste, desta forma, perceber como o sujeito é subjetivado pela cultura e pela política. Neste sentido, considerar o currículo como um híbrido cultural (MACEDO, 2006) é entender que a seleção de temas, conteúdos, opções metodológicas, são produções de sentidos curriculares.

Embora a disputa pela constituição do currículo se proponha dizer o que “de fato” é o currículo, é preciso admitir que toda e qualquer representação que se pretenda a totalidade de um dado sentido e de significado curricular está inscrita na própria contestação que conforma o dinamismo social (LOPES; MACEDO, 2011). É neste sentido que a problemática do ensino e da aprendizagem a partir de um olhar discursivo e pós-estruturalista questiona preceitos que fundamentam o proclamado progresso da sociedade moderna, dentre os quais aqueles que pautam uma educação escolar voltada para a formação de sujeitos que possam participar das obrigações sociais exercendo plena autonomia política (SILVA, 2013b).

Considerando o disposto acima, e a motivação para o desenvolvimento da temática desta pesquisa no mestrado, é preciso citar as reflexões em torno do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (TCC) que teve enquanto principal objetivo compreender como os sujeitos escolares

significam a escola, bem como as práticas sociais no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. A problemática de escutar os sujeitos escolares foi admitida enquanto questionamento de como estamos produzindo conhecimento “sobre” a escola, os sujeitos escolares (estudantes e professoras) e significando a instituição de ensino escolar.

Os resultados admitidos no contexto da configuração do estudo no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia foram pertinentes para outra questão: por que os sujeitos desejam (gostariam de ensinar e gostariam de aprender) aspectos que já dizem de um currículo instituído? Concomitante ao ingresso no curso de Pedagogia por meio da inscrição em disciplinas acadêmicas, ocorreu minha participação no movimento estudantil. Daí no contexto da configuração de debates e de discussões sobre qual o lugar da instituição de ensino e do conhecimento escolar enquanto produção de sentidos da luta e da mobilização política, algumas reflexões em torno da formação docente foram elaboradas.

No contexto de realização do TCC em Pedagogia foi admitida a participação de estudantes e de professoras regentes de sala de aula de turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma mesma instituição de ensino da rede pública municipal em torno de como estes sujeitos significam o currículo. Sendo assim, esse trabalho provocou as seguintes considerações¹. Por um lado, sujeitos estudantes apresentam dificuldade de constituir o trabalho pedagógico no que diz respeito “o que gostariam de aprender” na escola, indicando sentidos de aprendizagem configurados pelo discurso do conhecimento escolar – Matemática, Língua Portuguesa, Ciências... (DIAS; ALVES, 2017a, 2017b). Por outro lado, o currículo é constituído pelas professoras dos anos iniciais por diferentes condições de uma proposta de transversalidade que não se efetiva no empreendimento prático da sala de aula (DIAS, 2018b), embora seja possível dizer que é orientada por uma constituição prévia das orientações curriculares.

Os resultados obtidos com o TCC em Pedagogia não concordaram com a aposta do referente estudo de que as crianças e as professoras pudessem conformar significados-outros de currículo para além daqueles instituídos, embora seja preciso reconhecer que a conformidade do estudo no TCC se realizou como um ensaio em torno da prática pedagógica. Daí a aposta da continuidade do estudo desta temática no curso de mestrado em educação, bem como a consideração de mobilizar teoricamente outros aspectos que poderiam ampliar esta discussão no TCC em Pedagogia. Desta

1 Defendido em 2017, titulado por “Reflexões em torno das expectativas curriculares: o que desejam estudantes e docentes do ensino fundamental”, conformado por meio da elaboração de artigo cuja limitação de páginas não permite o aprofundamento da discussão quando na proposição de uma pesquisa em fase primária, resultados, perspectivas de ampliação, e reflexões sobre o trabalho podem ser apreendidos em: Dias e Alves (2016, 2017a, 2017b), Dias (2018a, 2018b). No referido estudo, realizado de maneira individual pela autora desta presente dissertação, já se pode observar algumas questões que foram retomadas no curso de mestrado em educação.

forma, foi admitida a compreensão de uma pesquisa, no curso de mestrado, com as professoras enquanto regentes de sala de aula de turmas da educação básica.

A realização de um estudo com professoras dos anos iniciais da educação escolar básica consiste em perceber a produção de sentidos educacionais e curriculares que perpassam a conformidade do trabalho docente em sala de aula que, por sua vez, é agenciado por uma configuração discursiva e pedagógica institucionalizada no compartilhamento de sentidos e de significados sociais. Sendo assim, como os discursos em torno da prática curricular são (re)afirmados e/ou (re)configurados pelas professoras que atuam nas salas de aula da educação básica foi uma das questões que me levaram a este trabalho de dissertação de mestrado.

A configuração da formação de profissionais que atuarão no âmbito da educação corresponde àquela promovida por cursos ofertados por instituições de ensino reconhecidas. Sendo assim, profissionais da educação são aqueles/as: “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”; “trabalhadores da educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas”; “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”; “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996, Artigo 61).

No que diz respeito especificamente o campo da docência, os sujeitos docentes são responsáveis de: “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “zelar pela aprendizagem dos alunos”; “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”, “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”; e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, Artigo 13). Daí os fundamentos para “atender às especificidades do exercício” da atividade docente, “bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” serem: a oferta de conhecimento dos fundamentos científicos e sociais em torno da competência do trabalho docente; a associação entre teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, Artigo 61).

Lopes e Borges (2015) problematizam a perspectiva de transformação social que compreende o campo da formação docente com vistas o “julgamento 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 fundamentado em certezas para o entendimento de que “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).

Considerar a escola situada em um ambiente de organização social e institucional mobiliza a convocação da participação de familiares nas escolas. Entretanto, a lógica de funcionamento da política de responsabilização em torno dos profissionais docentes consiste em monitorar resultados como sinônimo da qualidade da educação. É neste sentido que no contexto do trabalho docente, e considerando políticas de responsabilização como “fixação de uma agenda global na educação” (MENDES; MARQUES, 2017), se torna urgente pensar os desejos como produção de sentidos, suscitando reflexões em torno dos limites e das possibilidades do trabalho docente no atual contexto brasileiro.

A responsabilidade social atribuída à profissão docente condiz com uma projeção imaginária em torno da professoralidade, articulada a um corpo e alma docente. Constituir-se professora requer lidar com demandas sociais que são produzidas por disputas hegemônicas. Deslocar o discurso neoliberal sobre currículo, didática, gestão escolar, parâmetros de avaliação e profissão docente, consiste em atuar na criação e recriação constante da novidade sem ter certezas de efeitos positivos. É aí que a configuração de uma prática curricular dinamizada pela compreensão de que as subjetividades coletivas disputam constantemente a conformidade do trabalho docente e pedagógico se faz cada vez mais importante no contexto de debate teórico-conceitual que a universidade proporciona no contexto da produção de conhecimento na área da educação.

A seguir, será disposto como este trabalho de dissertação está organizado, compreendendo uma breve apresentação do debate realizado em suas respectivas seções.

Na seção “DOS CAMINHOS DA PESQUISA: FORMULAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE TEÓRICO-CONCEITUAL” apresento a constituição da pesquisa por meio da introdução ao referencial teórico utilizado no trabalho. Desta forma, a discussão apresenta aspectos em torno da análise do discurso francesa em Dominique Maingueneau enquanto procedimento de apreensão do discurso, passando por uma discussão sobre a teoria política do discurso formulada por Ernesto Laclau (1935-2014), bem como mobilizando aspectos de aproximação entre a análise francesa do discurso e a teoria política do discurso tal como proposto por Oliveira (2018a).

Nesta seção também é apresentado o corpo metodológico do trabalho que foi constituído por entrevistas individuais com professoras regentes de turmas da educação básica e que possuem, no momento de realização do estudo, vínculo enquanto servidoras públicas municipais de escolas

situadas na Região Metropolitana de Recife (RMR). Sendo assim, o trabalho apresenta quem foram as professoras que participaram da pesquisa, bem como os recursos utilizados no momento do encontro (termo de consentimento e roteiro de entrevista). Por fim, a seção compreende aspectos da análise propriamente dita, retomando sentidos de articulação entre a análise do discurso francesa e a teoria política do discurso enquanto recurso de investigação quando dos sentidos apreendidos durante o desenvolvimento das entrevistas.

Na seção “ÉRAMOS NÓS, PROFESSORAS” apresento as professoras que participaram do estudo por meio da análise do *ethos* (MAINGUENEAU, 2010a; MARTINS, 2007) que as professoras realizam no contexto de enunciar sobre a trajetória profissional em torno da docência. São apresentados fragmentos da enunciação das professoras compreendidos enquanto indícios de como as professoras realizam afirmativas de si na entrevista que, por sua vez, foi considerada neste trabalho enquanto um dispositivo enunciativo da produção de sentidos (ROCHA *et al.*, 2013). Sendo assim, considerando esta compreensão de entrevista, foi realizada uma sistematização de análise que propõe perceber como tais afirmativas que as professoras compreendem de si mesma possibilitam articular aspectos de investigação em torno da construção de um sentido de docência.

É na seção “O CURRÍCULO ENTRE SUBJETIVIDADES COLETIVAS” que apresento como o currículo tem sido pensado nas dimensões sociais por meio de um sentido de que agencia aspectos de estruturação e de contrariedade a um regime discursivo já instituído. O objetivo desta seção é apresentar uma discussão de como é possível compreender o currículo por meio de processos de identificação pela falta, pelo caráter de contingencialidade, e pelo contexto no qual os sujeitos se inscrevem. Sendo assim, é possível dizer que “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Em um primeiro momento é apresentada a compreensão de currículo como campo discursivo e cultural, para em seguida ser constituído o entendimento de como é possível compreender aspectos em torno da docência por meio da compreensão de descentralização do sujeito na disputa social.

Na seção “PRA VOCÊ, COMO SERIA A ESCOLA DOS SONHOS?": FRAGMENTOS DE PRAZER NA IDENTIFICAÇÃO COM O CURRÍCULO” apresento fragmentos de narrativas fantasmáticas que possibilitaram a análise compreender a emergência de fantasias como tentativas de aplacar a angústia e a falta no contexto da organização do trabalho docente e pedagógico das professoras. Em um primeiro momento, foram apresentadas as fantasias que configuraram a identificação das professoras com temáticas sobre autonomia docente, liberdade do trabalho pedagógico, a significação do “ser professora” e do currículo. Em seguida, é apresentado um debate

que tem como objetivo apreender aspectos em torno de uma política que se constitui pelos sonhos, compreendidos enquanto aqueles que dinamizam referencialidades constituídas por uma enunciação que se inscreve de modo coletivo no contexto de compartilhamento dos sentidos sociais.

Na seção de CONSIDERAÇÕES este trabalho aponta para alguns sentidos em torno da falta que a pesquisa pode promover no contexto da continuidade do trabalho, tendo em vista a abertura de sentidos sobre a discussão aqui realizada, embora de modo germinal e incipiente, para a produção de conhecimentos em torno do debate sobre currículo e formação docente, mais especificamente a prática curricular e a prática do trabalho pedagógico, seja na escola, seja na sala de aula.

2 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: FORMULAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE TEÓRICO-CONCEITUAL

Nesta seção serão apresentadas as perspectivas teóricas e conceituais adotadas para o desenvolvimento da pesquisa. Em um primeiro momento, serão abordados aspectos em torno do “discurso” tendo enquanto principal referência as reflexões de Dominique Maingueneau, no campo da análise do discurso francesa, e de Ernesto Laclau (1935 – 2014), no campo da teoria do discurso da ciência política. A articulação entre a análise do discurso francesa e a teoria política do discurso condiz com as contribuições de Gustavo Oliveira (2018a), que realiza movimentos de encaminhamentos de possibilidades da realização de uma pesquisa tendo enquanto referência a abordagem discursiva e pós-estruturalista cunhada na teoria do discurso, mas que tenha enquanto bases de análise as contribuições da análise do discurso francesa como um recurso investigativo.

Na segunda etapa desta seção será apresentado o desenvolvimento propriamente dito da pesquisa, que foi constituída por entrevistas individuais com professoras servidoras públicas regentes de sala de aula. Desta forma, será apresentado nesta seção: a sistematização das informações que compreendem as participantes da pesquisa; o termo de consentimento elaborado e apresentado às professoras antes do momento do início da gravação em áudio da entrevista; o roteiro de questões que conformaram as perguntas da entrevista, bem como a própria concepção de entrevista mobilizada no presente estudo.

Por fim, serão apresentadas as concepções teórico-metodológicas de análise em torno do “ethos”, das “heterogeneidades discursivas”, das “lógicas fantasmáticas”, e das “modalizações autonímicas” (MAINGUENEAU, 2010a; MARTINS, 2007; AUTHIER-REVUZ, 2004; MAINGUENEAU, 2013; GLYNOS; HOWARTH, 2018; OLIVEIRA, 2018a), conceitos utilizados neste trabalho para a admissão do diálogo entre o que foi percebido na investigação das entrevistas individuais com as professoras e o que pode ser compreendido no âmbito dos objetivos, das questões e do problema da pesquisa.

2.1 FORMULAÇÃO

Nos estudos da linguagem é preciso admitir a língua como um “sistema de signos ou como [um] sistema de regras formais”, ou “como normas de bem dizer, por exemplo”. Isto porque se tratam de reflexões sobre a língua situadas na Linguística e na Gramática normativa, respectivamente. Daí é “pensando que há muitas maneiras de significar que os estudiosos

começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem à Análise do Discurso” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Sujeitos que analisam o discurso “se interessam pela maneira pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33). A tentativa de superar uma análise estritamente linguística fez com que a comunicação não fosse mais compreendida como transmissão de informações, mas como processo de interação verbal que se constitui por meio de “componentes enunciativos”, tais como sujeito interlocutor, sujeito enunciador, e enunciações (virtuais ou ditas reais), que organizam estruturalmente a língua (SOARES *et al.*, 2013).

A análise que tem o discurso como objeto possibilita “esclarecer uma questão estritamente discursiva”, de “ter como propósito responder a problemas sociais” ou de “questionar outros campos de saber” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33). Tais possibilidades conformam a análise do discurso como uma disciplina, como uma corrente e como um território. Como disciplina, a análise do discurso analisa os “fatos da língua”, compreendendo o “discurso” como objeto de conhecimento que somente poderá ser assumido devido a um “interesse específico” (MAINGUENEAU, 2015).

Além da “disciplina” do discurso, há “correntes” e “territórios” que atestam os limites de uma análise discursiva. Isto porque enquanto uma disciplina se constitui por diversas “correntes” (“escolas”, “teorias”, “paradigmas”...), apreendendo “certa concepção do discurso e da finalidade de seu estudo [em concordância] a um aparato conceitual e metodológico específico”, uma corrente do discurso é um *continuum*, mobilizando aspectos “compatíveis com diversas perspectivas teóricas sobre a discursividade” (MAINGUENEAU, 2015, p. 50).

Mas também há outro modo de estudo do discurso que agrupa sujeitos especialistas de diferentes áreas de conhecimento, conformando uma “dinâmica criadora na pluridisciplinaridade” (MAINGUENEAU, 2015, p. 50). Esse outro modo é denominado por territórios do discurso, em que possibilita o aparecimento de novos objetos de investigação, novos campos de análise... fazendo emergir novas correntes e, até mesmo, novas disciplinas do discurso. Por “territórios do discurso”, Maingueneau (2015, p. 50) compreende uma análise voltada para “um tema mobilizador mais ou menos circunscrito” em que se admite “um setor da vida social” por meio da constituição de “fenômenos sociais percebidos em determinado momento como importantes – qualquer que seja a razão –, cujo estudo é considerado necessário por um conjunto de pesquisadores”. O que caracteriza os territórios não é a vinculação com perspectivas teóricas e metodológicas rigidamente assumidas, mas sim a possibilidade de um hibridismo entre as diferentes áreas de conhecimento.

É possível dizer de duas noções de discurso no âmbito da análise do discurso: uma compreendida por “pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos”, e outra admitida por

“teorias de ordem filosófica” (MAINGUENEAU, 2015, p. 23). Respectivamente, se trata de uma perspectiva de discurso inserida na linguística e de uma perspectiva de discurso que se situa fora da linguística. Desta forma, os sujeitos analistas do discurso podem se distribuir em dois tipos de populações.

O primeiro tipo de população de sujeitos analistas do discurso consiste em um grupo que, conforme menciona Maingueneau (2015), é canônico. Os sujeitos “especialistas do discurso” que fazem parte da análise do discurso propriamente dita não devem reduzir o discursivo à linguística, tão pouco às relações sociais e psicológicas, precisando se afastarem de um sentido “empático” do texto, que visa promover uma “fonte inesgotável” de sentidos. O segundo tipo de população de sujeitos analistas do discurso considera a análise do discurso apenas como uma ferramenta, em que o discurso é apreendido como uma fonte de indícios que permite o sujeito pesquisador acessar uma “realidade” fora da linguagem. Essa compreensão, na visão de Maingueneau (2015), torna flexível a fronteira entre análise do discurso e a análise do conteúdo.

A instabilidade em compreender a análise do discurso decorre da própria compreensão de discurso que se emprega: como substantivo não contável (“isto deriva do discurso”); como substantivo contável (“cada discurso é particular”). A polivalência da compreensão em torno do discurso diz respeito a análise de objetos empíricos (como o discurso funciona em pesquisas empíricas) e ao que transcende todo ato de comunicação particular (reflexões situadas em teorias de ordem filosófica). Sendo assim, na linguística, o discurso tem três oposições principais: discurso e frase, discurso e língua, e discurso e texto.

No que diz respeito a dissociação entre discurso e frase, em uma perspectiva cognitiva dos sujeitos, os sujeitos pesquisadores procuram analisar “como um enunciado é interpretado apoiando-se em enunciados anteriores e posteriores” (MAINGUENEAU, 2015, p. 24). Já no que consta a dissociação entre discurso e língua, as diversas maneiras de oposição convergem para o entendimento entre língua como sistema e o uso da língua no contexto. Neste sentido, de acordo com Maingueneau (2015), encontram-se aqui contribuições dos cursos de Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) em torno da dupla “língua/fala”.

A dissociação entre discurso e texto, de acordo com Maingueneau (2015), compreende a noção de “linguagem em uso” na literatura anglófona como paráfrase de “discurso”, associando as oposições textual (discurso vs. frase) e contextual (discurso vs. língua). Entretanto, a relação entre texto e discurso guarda uma complexidade, pois “é muito diferente se associamos um só discurso a *um conjunto de textos*, ou um discurso a *cada texto*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 35, grifos do autor).

Sobre o discurso ser apreendido por um conjunto de textos, discursos existem para além de textos particulares, sendo, neste sentido, considerados aspectos conceituais que decorrem de uma perspectiva foucaultiana de análise. Neste sentido, o “discurso pedagógico”, por exemplo, apreende um conjunto diversificado de textos cujos gêneros são bastante diferentes (atas, diários de classe, regimentos escolares, documentos curriculares...). Por “discurso”, de acordo com Maingueneau (2015), se compreende uma natureza cuja ordem é diversificada, pois consiste na admissão normativa: de disciplina (geografia, astronomia); de posicionamento (discurso comunista, discurso surrealista); de temática (o discurso sobre a educação pública, o discurso sobre o movimento religioso); de produção em uma determinada área da sociedade (discurso jornalístico, discurso financeiro); de produção verbal específica em uma categoria de sujeitos locutores (discurso dos banqueiros, discurso de familiares dos sujeitos estudantes).

No que diz respeito a compreender o discurso em associação a cada texto, temos duas compreensões: o discurso como “subjaz” a um texto; e a sobreposição entre discurso e texto (MAINGUENEAU, 2015). Widdowson (2007) considera que há um conjunto de caráter complexo que envolve objetivos comunicacionais e que constitui o discurso que, terá enquanto principal objetivo, sustentar um texto. Daí o conjunto de objetivos comunicacionais que o autor considera para a realização de tal feito compreende a transmissão de uma mensagem, a exploração de ideias e crenças, a explicação de algo, a possibilidade de fazer com que as outras pessoas interpretem situações, dentre outros objetivos comunicacionais. Entretanto, o que se sobrepõe a esta compreensão é a de que são os sujeitos ouvintes ou leitores que devem construir sentidos do texto para então transformá-lo em uma unidade comunicacional, ou seja, fazer com que o texto seja uma interpretação discursiva que faça sentido para o próprio sujeito. Essa compreensão de discurso, de acordo com Maingueneau (2015), é corrente, porque envolve a relação entre os termos “discurso” e “texto” por uma fórmula: discurso = texto + contexto. Adam (2011), entretanto, considera que tal fórmula (discurso = texto + contexto) é equivocada, pois ela sugere o entendimento de que há oposição e complementariedade entre os conceitos de discurso e de texto. Neste sentido, tais conceitos se sobrepõem e se recobrem em referência à análise escolhida e mobilizada pelo sujeito analista (MAINGUENEAU, 2015).

Mais à frente, neste trabalho de dissertação, especificamente na seção 2.2, será demonstrado que a dissociação entre as concepções de texto, de discurso e de corpus é importante para os sujeitos analistas do discurso, em que o texto decorrente da transcrição de entrevistas, por exemplo, não pode ser considerado enquanto corpus de análise para o sujeito pesquisador, sendo o sujeito pesquisador um sujeito que ocupa uma posição enunciativa na conformidade de discursos, inclusive no próprio âmbito da análise discursiva em que se situa ao produzir “um novo texto” (ROCHA *et*

al., 2004). Neste sentido, o texto, para Dominique Maingueneau, se constitui por meio de enunciações que contribuem para a compreensão de como a linguagem textual apresenta movimentos na comunicação verbal escrita por meio de aspectos não verbais da comunicação (SOARES *et al.*, 2013).

A “problemática discursiva” associa aspectos de língua, atividade comunicacional, e conhecimento, que correspondem, respectivamente, a três disciplinas: linguística, sociologia, e psicologia. Enquanto a contribuição da linguística é de analisar os “recursos semióticos disponíveis em uma sociedade”, a atividade comunicacional e o conhecimento psicológico visam empreender que “diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, [são] mobilizados na construção do sentido dos enunciados” (MAINGUENEAU, 2015, p. 30). Por enunciado, se entende o “encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar” que tem por objetivo “explicar textos em sua materialidade discursiva” e “pluridimensional” relacionada a linguagem, ideologia, subjetividade, história e sociedade (SOARES *et al.*, 2013, p. 262).

Não é possível dizer o que de fato consiste a “análise do discurso”, pois cada autoria que se propõe discorrer sobre o que é o “discurso” definirá o “discurso” como termo e a “análise do discurso” como procedimento teórico-metodológico. O debate recente em torno da análise do discurso é constituído por diversas abordagens teóricas. Apesar disto, Maingueneau (2015) diz que é possível a constituição de uma história linear em torno da análise do discurso por meio da restrição em torno da análise de uma das correntes que tem o discurso como objeto de estudos.

No que diz respeito a análise do discurso francesa, não é possível significá-la como uma corrente homogênea. De acordo com Oliveira (2018a), por exemplo, a análise do discurso francesa se configura enquanto disciplina que compreende, principalmente, contribuições das reflexões provenientes de nomes como Louis Althusser (1918-1990) e Michel Foucault (1926-1984). Isto porque diferentes reflexões sobre o discurso emergiram no período das manifestações de Maio de 68 em Paris (França), articulando aspectos de reflexão tanto do estruturalismo, quando do pós-estruturalismo, bem como admitindo as contribuições do debate em torno do marxismo, dos estudos culturais, do gênero... e das identidades enquanto problematização social das relações de poder que se revigoravam com a dinâmica da crise de identidades provocada pelo estrangulamento da sociedade moderna e da concepção de um sujeito que era influenciado de maneira incisiva em sua constituição por meio da estrutura social.

A análise do discurso emerge em concomitância com as ideias estruturalistas, em que a língua começa a ser entendida não mais enquanto estrutura, “mas acontecimento revelado por um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 1999 *apud* SOARES *et al.*, 2013, p. 262). Os elementos linguísticos e os elementos históricos constituem o objeto do discurso, as unidades do discurso, que,

por sua vez, “constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas elas também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

Para Maingueneau (2015) é importante diferenciar “análise do discurso” de “teoria do discurso”. No campo da linguística, a teoria do discurso é entendida como aquela que utiliza o discurso como ferramenta, em que o sujeito analista faz escolhas de acordo com as suas necessidades, tornando discutível a própria compreensão de “discurso”, pois se torna possível uma análise estável, “independente”, bem como a admissão de realidades heterogêneas. Uma teoria do discurso “agrupa projetos intelectuais que combinam de diversas maneiras preocupações advindas do pós-estruturalismo, dos ‘*cultural studies*’ e do construtivismo” (MAINGUENEAU, 2015, p. 31). A principal preocupação de uma teoria do discurso, no que diz respeito a ciência da linguagem, é questionar os pressupostos que estruturam as ciências humanas e sociais no âmbito das subjetividades, do poder, da escrita, da diferença... (MAINGUENEAU, 2015). Nos estudos do discurso, um tipo de teoria do discurso, o sujeito é recolocado no centro da análise, já que no estruturalismo o sujeito “havia sido excluído” (SOARES *et al.*, 2013).

2.1.1 Interdiscurso

O discurso tal como empreende Maingueneau (2008) se afasta das teorias semióticas, que “se volta[m] para os fenômenos de narratividade, de argumentação” (p. 16), sobre as estruturas, e também se afasta da hermenêutica histórica, que não atribui atenção suficiente à textualidade, e foca de maneira central nas enunciações, dando primazia ao não-dito, a interpretação: “o semioticista pensa que as grades que constrói serão historicamente parametrizáveis, ao passo que o historiador hermeneuta afirma que ele trabalha sobre a base que os recortes textuais lhe impõem” (p. 17). Neste sentido, Maingueneau (2008) propõe uma articulação entre “funcionamento discursivo e inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma “enunciabilidade” passível de ser historicamente circunscrita” (p. 17). Em aproximação com as preocupações estruturalistas, o autor apreende o desinteresse pela gênese e pelo interdiscurso em detrimento do enfoque reflexivo nos “cortes” e nas “rupturas”, considerando uma relação entre as problemáticas da gênese e o interdiscurso de modo a compreender a primazia do interdiscurso.

Maingueneau (2008) se afasta da compreensão de discurso desenvolvida por Michel Foucault em “A arqueologia do saber” quando configura que o discurso não tem profundidade e nem se localiza em uma base que sustente seu fundamento, mas que “se desdobra sobre todas as suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2008, p. 18). Maingueneau também compreende que é preciso

pensar o discurso como dito (enunciado) e como dizer (enunciação), e que a análise do discurso não pode escapar desta compreensão. Desta forma, o discurso é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”, uma relação que une a formação discursiva – “um sistema de restrições de boa formação semântica” – e a superfície discursiva – “conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema [de restrições]” – (MAINGUENEAU, 2008, p. 19 e 20). O discurso, nestes termos, corresponde a constituição de um tipo de estatuto “plenamente ‘ideológico’”, em que se compreende o discurso religioso, o discurso filosófico, o discurso literário, o discurso estético, o discurso político... em que na análise o teor estatutário se empenha, antes de tudo, “em construir, sobre intertextos, espaços de coesão semântica” (MAINGUENEAU, 2008, p. 27).

O interdiscurso é composto por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O reconhecimento do universo discursivo no âmbito do primado do interdiscurso provoca na análise discursiva a construção de “um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso” coincida “com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35 e 36). Sendo assim, o universo discursivo corresponde a um conjunto de formações discursivas de todos os tipos, e é pouco útil para o sujeito analista porque constitui um horizonte a partir do qual serão elaborados os campos discursivos.

Os campos discursivos compreendem, por sua vez, “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência”, delimitando-se “reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo [...] tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente, etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34). São os campos discursivos que permitem que os sentidos sejam produzidos em torno de práticas que configuram especificidades (campo político, campo gramatical, campo dramático, por exemplo), “abstrações necessárias” que “possuem a formação do discurso dentro dos seus interiores a partir da heterogeneidade discursiva” por meio de um ato de “fazer escolhas, enunciar hipóteses”, considerando, de igual maneira, a escrita “em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes” (MAINGUENEAU, p. 2008, p. 34). Neste sentido, dizer que campos discursivos se constituem em formações discursivas que já existem não significa dizer que um discurso se constitui da mesma forma com todos os discursos de um campo, pois a heterogeneidade mobiliza uma hierarquia instável que opõe discursos dominantes e discursos dominados que não se situam necessariamente em um mesmo plano. Neste sentido, não é possível denominar as modalidades que compreendem as relações entre as diversas formações discursivas, pois a própria análise é quem constituirá esse empreendimento.

Além do universo discursivo e do campo discursivo, Maingueneau (2008, p. 35) conceitua os espaços discursivos como aqueles que atuam enquanto “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação”. Tais subconjuntos decorrem de hipóteses que, por sua vez, são provenientes de um determinado conhecimento que se consolida por um saber histórico. As hipóteses elaboradas serão confirmadas ou não quando a pesquisa se desenvolve. Neste sentido, o posicionamento adotado de forma espontânea pelos enunciadores do discurso que reivindicam a autonomia discursiva é contrariado por meio da compreensão de como o espaço discursivo se relaciona com o Outro, pois a definição das relações de especificidade de um discurso com seu Outro tem enquanto pressuposto o entendimento de que nas “condições de possibilidade semântica, haveria, pois, apenas um espaço de trocas e jamais de identidade fechada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36). Neste sentido, o que é o Outro do espaço discursivo?

O Outro impossibilita a autonomia do discurso, ao mesmo tempo em que “se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37). Isto porque pensar a relação entre o Mesmo e o Outro é “pensar a presença do interdiscurso no próprio coração do intradiscurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36). O Outro “é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte do sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37).

No que diz respeito a pessoa linguística, o Outro evoca um “eu” do qual o “enunciador discursivo” deve constantemente separar-se, sendo, então, um “interdito” do discurso. Neste sentido, “a formação discursiva, ao delimitar a zona do dizível legítimo, atribuiria ao Outro a zona do interdito, isto é, do *dizível faltoso*” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37, grifo do autor). Sendo assim, é possível dizer que “o Outro do espaço discursivo representa a *intervenção* de um *conjunto textual historicamente definível*, que se encontra no *mesmo palco do discurso* ((MAINGUENEAU, 2008, p. 38 e 39, grifo do autor).

O Outro do discurso, para Maingueneau, não é o Outro do discurso psicanalítico, pois, embora este discurso seja dobrado pelo inconsciente em um avesso, assim o faz em outro palco, mas não no mesmo palco do discurso. Entretanto, de acordo com Oliveira (2018a), essa é uma compreensão equivocada que Maingueneau (2008) realiza em torno do Outro da psicanálise lacaniana, por exemplo, já que o Outro, para Jacques Lacan (1901 – 1981), é constituído pela linguagem, ou seja, por uma conformidade discursiva que encontra nas relações sociais o seu lugar.

2.1.2 Hegemonia

Tanto o estruturalismo como o pós-estruturalismo não podem ser considerados uniformes, não sendo possível estabelecer nítida divisão entre o que é estruturalismo e o que não é (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014a). Neste sentido, é possível considerar aproximações entre estruturalismo e pós-estruturalismo no que diz respeito o lugar que a linguagem ocupa na dimensão constitutiva do social. O estruturalismo compreende que “a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). Já o pós-estruturalismo não admite relações estruturais, seja entre dois significantes, seja entre significados e significantes, pois o discurso cria o sentido do objeto por meio de um centro fixado parcialmente (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A teoria do discurso sistematizada por Ernesto Laclau (1935 – 2014) é repleta de dívidas teóricas. Algumas dessas dívidas podem ser admitidas pela filosofia heideggeriana, filosofia analítica, filosofia da desconstrução, bem como pelo marxismo, estruturalismo e pós-estruturalismo, por exemplo. Em crítica aos sujeitos estruturalistas, que tinham enquanto objetivo identificar estruturas, regras, verdades e leis que deveriam perpassar todas as explicações de causa e efeito na dinâmica social, Jacques Derrida (1930 – 2004) considera esta como uma tentativa de constituir o “centro” discursivo da prática social por meio de interações comunicativas. Desta forma, para o filósofo desconstrutivista, o problema não é o centro em si, mas a função que este assume enquanto “fundamento estrutural transcendente”, pois, ao considerá-lo fixo, é possível inseri-lo fora do jogo que ele mesmo preside em torno de sua própria constituição. Nesta compreensão, o centro enquanto uma função transcendental não torna possível a identificação dos mitos que regem a sociedade (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014a).

A filosofia derridiana torna possível a abertura de “outra perspectiva epistemológica (e também ontológica) a partir do próprio estruturalismo” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 41), já que não há constituição discursiva fora do jogo da linguagem. O estruturalismo atribui às identidades uma essência fixa por meio da associação intrínseca com a estrutura social, enquanto que o pós-estruturalismo questiona a forma essencialista pela qual a estrutura é significada, não rejeitando, por completo, tal estrutura, mas considerando a existência de identificações temporariamente admitidas no que dizem respeito os processos de diferenciação assumidos quando na constituição do objeto ou do sujeito. No pós-estruturalismo, é possível dizer que os sentidos de uma prática são sempre discursivos, apreendidos por meio da relação entre significantes que são dispostos em uma cadeia simbólica e imaginária. Isso significa dizer que o significante “pode significar qualquer coisa, pois não representa nenhum significado específico, não tem referência

obrigatória a nada” (LOPES, 2012, p. 705), e é constituído por um “livre fluxo de significados” que somente é detido por “pontos nodais” (LOPES, 2012).

Pontos nodais correspondem a uma compreensão admitida pela psicanálise lacaniana, em que, em confronto às compreensões de “dentro” e “fora” que marcam a “identificação” para a Psicologia, Jacques Lacan (1901-1981), no “Seminário 9 - A Identificação”, por exemplo, introduz o tema das superfícies topológicas enquanto constituintes de funcionamento do sujeito por meio da dinâmica de pensamento e de estruturação de si que este mesmo sujeito realiza. Para Lacan, o sujeito retira do significante uma estrutura (estrutura subjetiva) que o constitui enquanto efeito desta mesma estrutura (CHEDIAK, 2014). Desta forma, o psicanalista francês defende e mantém os conceitos de “estrutura” e de “sujeito” (FINK, 1998) como forma de perceber os sentidos em torno da subjetividade que se inscreve na dinâmica da linguagem social. Daí os pontos nodais servem enquanto articulações de significantes que mobilizam os aspectos de identificação do sujeito com uma dada estrutura discursiva social.

A relação entre significante e significado, tal como empreende o pós-estruturalismo, faz considerar deslocamentos na análise. Isto porque atuar cientificamente em articulação com a teoria do discurso consiste em não somente considerar as possibilidades de abertura para significar de outras maneiras a realidade, mas problematizar o entendimento de como sentidos, significados, e significantes estruturam e deslocam as subjetividades dos sujeitos que, por sua vez, estão situados em relações de poder que configuram a assimetria social. Daí o discurso é uma tentativa de produzir “fechamentos da significação”, embora seja constituído por movimentos de abertura “para novos sentidos imprevistos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252). Questionar a consolidação de “significados em última instância” quando se assume, por exemplo, o “campo da discursividade”, conforma uma “relação com todo discurso concreto”, visto que o questionamento de uma suposta consolidação dos sentidos na estrutura é o que “determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto, e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186).

Conforme compreensão de Laclau e Mouffe (2015), a sociedade não é harmônica, o sujeito é constituído por condições de falta, e a política é agenciada por articulações, em que é preciso considerar que as diferentes formas de “pensar” e de “existir” possibilitam a abertura de sentidos no campo social, fazendo compreender que “cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). O que ocorre, neste sentido, é não somente o adiamento do significado, como também a admissão da importância que o significante tem no âmbito da constituição de sentidos. Um aspecto que exemplifica como a sociedade não pode ser integralmente constituída é a

análise que Laclau (1986) realiza em torno dos movimentos sociais no âmbito da emergência de reivindicação de pautas em torno da conformidade de uma agenda política.

A totalidade dos movimentos sociais é questionada, visto que as mobilizações populares desde os anos de 1960 não são condizentes com uma proposta de modelo de sociedade cristalizada, pois não é possível o empreendimento de um único tipo de conflito social. Enquanto no âmbito de uma análise que mobiliza certo tipo de equivalência há a separação entre dois campos de sujeitos agentes sociais conflitantes entre si, no contexto do que se propõe a observância da emergência de pulverização de poder e de disputas hegemônicas é possível dizer que há pluralidade de “exigências concretas” que, por sua vez, dinamizam o espaço político em um caráter de proliferação. No âmbito da análise social que problematiza as mobilizações sociais que rompem ou permanecem aprisionadas com um imaginário totalizante, há a radicalização dos termos e dos significados em disputa pela própria constituição da realidade (LACLAU, 1986).

A compreensão de que a realidade é discursivamente constituída se coaduna com a “condição ontológica” que constitui o objeto e a experiência dos sujeitos (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Isto significa dizer que as posições de sujeito na sociedade não podem ser fixadas em um sistema fechado de diferenças, pois a análise social na teoria do discurso compreende os processos de identificação por meio de um “caráter relacional” que, por sua vez, constitui uma “ruptura [política e social] sobre a qual se funda a relação hegemônica” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 161). Daí a máxima na teoria do discurso de que a sociedade é impossível: “o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma *sociedade*” porque “só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível [que a sociedade]”, sendo “qualquer discurso se constitui[ndo] como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187, grifo dos autores). Desta forma, se constitui um tipo de contingência que se coaduna com as práticas de mobilização: uma contingência radical.

A “contingência radical” se opõe a uma “contingência empírica ou ôntica” do realismo crítico de Roy Bhaskar (1944-2014) ou do “falibilismo epistêmico” de Karl Popper (1902-1994), que tentam capturar “um sentido de possibilidade: de que a contingência *possa* ser absorvida por um processo de ordem superior” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 63, grifo dos autores), mobilizando explicações provenientes de uma lei que atua por meio das ciências naturais, uma relação casuística. Por “contingência radical” se entende uma “falha *constitutiva* de qualquer objetividade para alcançar uma identidade plena” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 63, grifo dos autores). Daí estar articulada ontologicamente com a problematização da “essência plenamente constituída de uma prática, regime ou objeto, [propondo] em nome de uma negatividade

irredutível[, uma prática] que não pode ser reabsorvida” (COOLE, 2000 *apud* GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 63).

Em contrariedade às narrativas que têm enquanto caráter a tentativa de instituir sentido universal de explicação da dinâmica social com vistas a consolidar uma “predição social” é que se empreende o termo “contingência radical”. Daí a compreensão defendida pela teoria do discurso de que o sujeito é resultado de uma constituição de lutas históricas que se realizam contingencialmente. Sendo assim, um dado discurso não é fixado de tal maneira que não seja superado por outro discurso que também se inscreve na disputa do espaço discursivo em questão (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b). Desta forma, a “sociedade” não pode se configurar fora das condições de produção do pensamento discursivo (BURITY, 2014).

Não se pretende dizer que toda a realidade é inventada, ficcionada, e situada no relativismo, niilismo, ou pós-verdade (LOPES, 2015). Pelo contrário. Entender que a realidade já é sempre discursiva e mediada simbolicamente consiste em compreender que nenhum ato de significar escapa de preceitos imaginativos. Laclau e Mouffe (2015) exemplificam que é verdade que a queda de um tijolo está para além da vontade do pensamento. Entretanto, não podemos desconsiderar que a interpretação desse acontecimento está situada em condições discursivas que permitem dizer que tal queda foi uma expressão da ira de Deus, ou que se relaciona com o conhecimento físico.

A hegemonia se constitui pela ameaça antagonística e por uma prática de articulação discursiva. A ameaça antagonística constitui um “complexo espectro” conformado “por um sem número de identidades” que, por sua vez, dinamizam “relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que [...] têm *locus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b, p. 48, grifo dos autores). Isto porque as diferenças emergem como antagonismos que, por sua vez, definem o limite da experiência social, já que os sujeitos podem constituir e deslocar a estrutura social, compreendida por um caráter parcial, do mesmo jeito que tais sujeitos também são constituídos por um caráter precário e parcialmente admitido. O conflito social pode ser admitido por antagonismos, fazendo com que ocorra “um confronto maior do núcleo [hegemônico] das relações com suas exterioridades” (MOUFFE, 2005, p. 755-758 *apud* MOREIRA, 2017, p. 138).

A compreensão em torno das práticas antagonísticas se relaciona com o agonismo, visto que para a conformidade de uma relação hegemônica é necessário um embate que possibilite suficiente (des)acordo que venha estruturar e deslocar aspectos de sociabilidade discursiva. O entendimento de como o antagonismo está presente nas disputas sociais fez com que Moreira (2017), em referência a Mouffe (2005), compreenda que o agonismo “seria, dessa forma, a disputa entre adversários que mantêm suas diferenças, suas pluralidades, mas [que] se dispõem a um embate que

se mantenha no interior da relação e que promova a integridade desse interior” (MOREIRA, 2017, p. 138). Desta forma, o sentido de uma prática antagonística e de uma prática agonística “está contido no próprio movimento antagônico e vice-versa. Não há como estabelecer onde um começa e o outro termina em um terreno de disputa hegemônica” (MOUFFE, 2005, p. 755-758 *apud* MOREIRA, 2017, p. 138).

A relação hegemônica implica necessariamente a constituição de uma disputa que se conforma por meio de novos pontos de articulação como possibilidade de instaurar outros tipos de significantes no eixo da estruturação de significados (OLIVEIRA, 2018a). Por isso que toda disputa social também é uma disputa política. São as decisões precárias, elencadas no terreno da disputa social que constituem a política, já que é necessário um “caráter vago e um tanto fluido dos sentidos” para a produção de discursos” (LOPES, 2012, p. 706). Daí se torna necessária a flutuação dos significantes para a constituição da prática política no âmbito da estruturação social.

Os significantes flutuantes são compreendidos enquanto elementos que apresentam caráter de identidade modificada em uma relação hegemônica. Daí um significante flutuante “somente passa [a] ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). É essa compreensão de significante flutuante que constitui a “identidade discursiva” que, para Laclau e Mouffe (2015, p. 188), é também social. É “por intermédio dessa flutuação crescente, [que os significantes] vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado” (LOPES, 2002, p. 707). É o esvaziamento dos significantes que atesta o limite último de significação de uma dada estrutura discursiva. Significantes vazios correspondem ao entendimento de que o “esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios” (LOPES, 2012, p. 706).

Assumir o caráter da falta que constitui a sociedade tal como propõe a teoria do discurso consiste em admitir que pautas são dinamicamente constituídas, sendo a política produzida pelo caráter de diferença entre os níveis de escolha e de conflito da disputa social (LOPES, 2012). Sendo assim, o “sujeito hegemônico” (LACLAU; MOUFFE, 2015) admite uma prática articulatória que, por sua vez, pode ser constituída por meio da mobilização de significantes flutuantes que modificam a identidade dos elementos em questão. Neste caso, as identidades concordam para a sua própria modificação. As decisões de caráter político quando realizadas, ameaçadas por outras decisões (LOPES, 2012), condiz o entendimento de que o sujeito é ameaçado constantemente pelo discurso do Outro (LACAN, 2005), sendo na análise discursiva o sujeito analista devendo compreender esta como uma dinâmica de compreensão que constitui os sentidos perpassados na prática de construção, mobilização e deslocamento dos significados da investigação em análise.

2.1.3 Aproximações entre a análise do discurso francesa e a teoria política do discurso

Tanto a primazia do “interdiscurso” na análise discursiva em Maingueneau (2008), como a “hegemonia” na teoria política do discurso em Laclau e Mouffe (2015) concordam em um sentido: a constituição do social enquanto funcionamento da linguagem em movimento. Se para a análise do discurso francesa há compreensão de que a realidade pode ser admitida por processos de interação entre o texto e as práticas sociais, então a teoria política do discurso aprofunda este debate compreendendo a radicalização da constituição discursiva da realidade por meio do caráter de contingencialidade.

A compreensão de discurso na análise do discurso francesa condiz com um “sistema de padrões/regras de estruturação da realidade simbólica”, não estabelecendo “um padrão linear e rígido de procedimentos para a produção de resultados” (OLIVEIRA, 2018a, p. 172 e 173). Neste sentido, o questionamento da forte associação dos sujeitos com a estrutura social apreende possibilidades de ampliação do campo da análise discursiva (tal como proposto pela análise do discurso) quando se admitem as contribuições da teoria política do discurso sistematizada e proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Apreender a análise do discurso por meio das contribuições da teoria do discurso é uma proposição de Oliveira (2018a). Neste sentido, é preciso organizar um tipo de prática analítica que tenha o rigor científico, mas que também seja perpassada por condições de criatividade e de abertura metodológica. Ernesto Laclau (1986) propôs que a análise da estrutura social deve ser admitida por uma significação hegemônica. De acordo com o autor, a crise da análise social do paradigma tradicional das Ciências Sociais modifica a caracterização dos agentes sociais e as formas assumidas entre eles em conflito, a partir do tipo de unidade da análise que se empreende.

A “sociedade hegemônica” se apropria do discurso (interdiscurso) para se perpetuar no poder, criando sistemas de significações e de sentidos, mesmo que tais sistemas se constituam de modo precário e contingente (OLIVEIRA, 2018a). No que diz respeito ao entendimento em torno da “sociedade hegemônica” é preciso compreender que a sua constituição é admitida por meio de articulações entre sujeitos que ocupam diferentes posicionamentos na estrutura social (LACLAU, 1986; LOPES, 2018; BURITY, 2014). Neste sentido, não é possível a produção incessante de sentidos e de significados sobre a realidade, pois a própria compreensão da existência de hegemonia no âmbito das relações sociais implica um limite provisório, mesmo que não totalmente elaborado, mas que se empreende enquanto necessário para manter a condição de falta que constitui tanto a sociedade em caráter permeado pelas disputas sociais, quanto os sujeitos que se inscrevem na realidade (LOPES, 2018).

2.1.4 Linguagem e inconsciente (desejos, fantasias e gozo)

As contribuições de Jacques Lacan (1901-1981) não se restringem a psicanálise, mas possibilita a amissão em torno de uma prática de análise social. Um exemplo disso é a consequência da retirada da medicalização do campo da neurose, tornando possível compreender o caráter político do sofrimento, que relaciona a fome com a pobreza, as condições precárias de vida com o arranjo familiar, as práticas sociais e as organizações familiares com o Estado, por exemplo (DUNKER, 2016). Outra forma de pensar a dinâmica social a partir das contribuições teóricas de Jacques Lacan é entender a relação entre a constituição de pautas sociais e a identificação dos sujeitos.

No âmbito da clínica, as ciências cognitivas, em específico a neurociência, favoreceram um gesto de “redução materialista” capaz de demonstrar os estados mentais (os desejos, por exemplo) como metáforas, permitindo a descrição cerebral dos sujeitos. A doença mental, articulada a uma noção de distúrbio fisiológico, facilmente localizável e submetido às práticas de medicalização, fez com que a racionalidade na análise clínica estivesse “submetida a uma fisiologia elaborada, [que] poderia, a partir de então, aparecer como o setor aplicado de uma farmacologia” (SAFATLE, 2009, p. 10).

Apesar de estar inserido em uma prática comum de análise da paranoia que se articulava com a busca pela identificação da origem da doença enquanto um problema de desenvolvimento da personalidade, Jacques Lacan (1901-1981) entendia que investigar a personalidade no âmbito da paranoia permitiria perceber como se constitui uma “inteligibilidade da psicose paranóica” (SAFATLE, 2009). Sendo assim, desde sua tese de doutorado em psiquiatria, no ano de 1932, insistia na inadequação do entendimento das manifestações mentais (desejos, crenças, sentimentos etc.) como passíveis de descrição materialista que poderiam ser tratadas por medicalização.

A formação da personalidade, para Jacques Lacan (1901-1981), condiz com as dinâmicas de socialização que constituem a individuação do sujeito. Estando o sujeito pertencente a “núcleos de interação”, tais como a família, por exemplo, compreender a sua personalidade pelo processo de socialização permite entender na análise da paranoia, por meio de uma inteligibilidade da paranoia, a criação de uma “certa gênese social da personalidade” (SAFATLE, 2009) que se constitui enquanto horizonte de compreensão das patologias do comportamento do sujeito. Neste sentido, o psicanalista francês vai “tentar reconstruir os padrões fundamentais de racionalidade das práticas clínicas através da defesa de um conceito de sujeito que não é redutível a qualquer forma de materialismo neuronal” (SAFATLE, 2009, p. 11).

Assim como entender a personalidade do sujeito consiste em deslocar a análise da paranoia dos aspectos puramente orgânicos da doença, a reversibilidade dos distúrbios neuróticos também assume nova compreensão quando localizada nas práticas sociais (LACAN, 2014). Os efeitos da medicalização ao longo das últimas décadas na composição das doenças mentais são condizentes com a compreensão de que o transtorno mental é admitido como um *deficit* neuronal, constituindo uma matriz de hipóteses no tratamento de diferentes casos. Entretanto, nos dias de hoje, é preciso considerar que a medicação não é mais um suporte para o corpo que não consegue agir por si mesmo, mas cria uma nova unidade de significação do sujeito, do “eu”. Neste sentido, retirar a noção de neurose das práticas de medicalização, tal como como proposto pelas discussões em torno da psicanálise lacaniana, contribui para que o sujeito da análise se perceba sancionado por um “dispositivo diagnóstico” que atua como uma lei e um poder disciplinar na subjetivação do sujeito, desconectando as dimensões de sua vida (DUNKER, 2016).

A constituição da paranoia por meio da socialização não significa dizer que “as bases orgânicas da doença” sejam negadas, mas sim que há um domínio da “história vivida” ou “história psíquica” do sujeito sobre tais bases orgânicas que constituem a doença (SAFATLE, 2009). Neste sentido, a neurose, por exemplo, admitida na análise clínica como “desconexão entre contextos narrativos” do sujeito, configura a vida pessoal em departamentos, setores, segmentos, que apartam o dinamismo das relações sociais engendradas pelos sujeitos e aos sujeitos. Entretanto, o sujeito que vivencia o sofrimento, por exemplo, sabe bem que não é nada disso que se passa no âmbito de sua experiência (DUNKER, 2016).

A desconexão das várias dimensões da vida do sujeito padroniza o pensamento da loucura e não admite a inter-relação das diferentes formas de sua existência. Entretanto, a “valência política incontornável” do sofrimento muito mais faz entender como de fato os assuntos estão relacionados entre si do que a ideia de que o sintoma se constitui por meio de uma fragmentação, por exemplo, já que os aspectos que constituem a doença mental do sujeito não são pertencentes a diferentes contextos narrativos, e sim estão articulados (DUNKER, 2016). Isto se deve a compreensão de que embora Jacques Lacan (1901-1981) apresente o inconsciente como aquele responsável pela interrupção do “fluxo normal dos acontecimentos” (FINK, 1998), a sua discordância com Sigmund Freud (1856-1939) é em torno da consideração do inconsciente como uma instância (*instanz*), pois o “eu” não pode ser um agente ativo, pois o inconsciente atua como “um discurso divorciado do consciente e do envolvimento subjetivo – o discurso do Outro – mesmo quando ele interrompe o discurso do eu que está baseado em um falso sentido de *self*” (FINK, 1998, p. 63 e 64). Sendo um “lugar de fixação de ligação narcisística”, o “eu”, na psicanálise lacaniana, contém “imagens falsas” (FINK, 1998).

As imagens falsas aparecem sob o formato de imagens ideais quando no ato de se olhar no espelho, ação que assume papel primário na identificação que o sujeito tem de si ainda na infância. As imagens no espelho são investidas de significados pelos pais da criança quando afirmam que aquela imagem, no espelho, é ela, a criança! As imagens no espelho são investidas de importância pelo Outro que diz para a criança: “boa menina”, “filho querido”. No âmbito dessa significação, o olhar se estrutura enquanto linguagem, pois é o interesse da criança na imagem projetada pelo Outro (no espelho) que torna tal imagem especular. Neste sentido, assim como as imagens invertidas constituem o reflexo no espelho, tal como explicação da formação das imagens pelo campo da física, o “eu” se constitui como um ideal de identificação para o sujeito (FINK, 1998).

Destarte, a comunicação assumirá papel primordial na identificação do sujeito, pois, no ato de se olhar no espelho, ocorrerá a construção da imagem através dos sentidos que os outros lhe atribuem. Logo, será pela comunicação que o sujeito internalizará as imagens ideais em torno de si, estruturadas linguisticamente (FINK, 1998). Entretanto, para a psicanálise lacaniana, não existe eficácia na comunicação, pois a comunicação que o “eu” realiza com as imagens que observa sobre si mesmo diz respeito a uma elaboração comunicativa com “imagens falsas” (FINK, 1998). Daí todo processo de comunicação possuir falhas, pois o sujeito mobiliza sentidos articulados ao seu campo cultural de vivências que nem sempre corresponde ao que o outro espera como resposta na relação comunicativa estabelecida.

A forma de o sujeito atribuir sentido a si mesmo é uma tentativa de racionalizar conscientemente quem ele é. São tentativas do “eu” em legitimar declarações de uma autoimagem idealizada. Deste forma, o “eu” se constitui por meio da cristalização de imagens ideais equivalentes a um objeto estável e reificado que provoca um primeiro sentido de identificação. Sendo assim, o objetivo da análise clínica para a psicanálise lacaniana não é procurar atribuir “ao [sujeito] analisando uma imagem ‘verdadeira’ ou correta do seu *self*, uma vez que o eu é, por sua própria natureza, uma distorção, um erro, um depósito de mal-entendidos” (FINK, 1998, p. 58).

Na elaboração dos estudos em torno da compreensão do sujeito perpassado pela linguagem, algumas posições de Jacques Lacan (1901-1981) contrárias a prática comum de análise na psicologia podem ser percebidas para compreender o sujeito perpassado por processos subjetivos, tendo em vista a constituição de sua identificação. Desta forma, a análise clínica em torno do fazer do sujeito não deve apresentar coexistência com o seu organismo, produzindo uma “dependência fundamental da linguagem”, tal como uma análise psicológica, por exemplo. Neste sentido, a subjetividade, para Lacan, deve ser compreendida por meio de um certo distanciamento em torno do caráter iminente da sensibilidade que, por sua vez, na psicologia, tem a finalidade de alcançar a relação “estímulo-resposta” (LACAN, 2016).

A problemática da relação estímulo-resposta objetivou perceber a constituição do sujeito pela linguagem por meio de um código que precisa ser traduzido para que se possa entender quais são as reais necessidades do sujeito por meio da emissão de sinais. Ou seja, o estímulo do meio externo atuando sobre o organismo do sujeito provoca uma resposta, uma defesa, a emissão de um sinal que está no âmbito da relação com o “signo” que, por sua vez, demarca uma diferença, representando algo a alguém. Entretanto, quando a subjetividade é “capturada pela linguagem, há emissão não de um sinal – ou de um signo –, mas de um significante” (LACAN, 2016, p. 20). Que é a compreensão da psicanálise lacaniana em torno da constituição do sujeito.

No que dizem respeito as dissociações entre “significante”, “signo” e “sinal”, Lacan (2016) utiliza o caso da teoria da comunicação, em que o signo aparece na relação de alguma coisa com alguém, assumindo o lugar de um terceiro. A relação a três se estabelece entre o sujeito emissor, o sujeito destinatário e o signo (enquanto uma terceira coisa). Entretanto, “no que concerne ao significante, essa construção é falsa, na medida em que o significante não vale em relação a uma terceira coisa que ele representaria, mas em relação a outro significante, que ele não é” (LACAN, 2016, p. 20). Neste sentido, Chediak (2014), citando Lacan (1998), demonstra um exemplo de como o significante tem primazia sobre o significado: “Dois irmãos estão dentro de um trem, sentados frente a frente, quando, ao chegarem em uma estação, dizem um para o outro: ‘Olha!, diz o irmão, chegamos a Mulheres!; Imbecil! responde a irmã, não está vendo que nós estamos em Homens?’” (LACAN, 1998, p. 503 *apud* CHEDIK, 2014, p. 46). De acordo com Chediak (2014), esses irmãos não tinham nenhuma referência anterior para saberem que aqueles escritos indicavam os banheiros.

O deslocamento de Jacques Lacan (1901-1981) sobre a “identificação” é dizer que o sujeito se identifica com o significante, e não com objetos ou pessoas (CHEDIAK, 2014). Essa primeira compreensão subverte a máxima de René Descartes (1596-1650): *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo), afirmando o seguinte: “sou onde não penso” (CHEDIAK, 2014), pois, para Lacan o sujeito cartesiano é um “falso ser” (FINK, 1998), ao passo que para Descartes (1596-1650) há um ponto de sobreposição entre pensamento e existência humana, em que ser e pensar se coincidem. Neste sentido, “pensar” serve como base da existência do sujeito cartesiano, existência que se associa com o pensamento de um sujeito que fala, um sujeito falante. Esta associação entre ser e pensar é uma visão utópica para Lacan, pois o que acontece no âmbito da “natureza do sujeito” é estar coagido a escolher entre pensar e ser. O correto, então o seguinte: “ou não penso ou não sou” (FINK, 1998).

As tentativas em apontar o “sujeito” assumem diversas formas, fazendo com que não seja fácil identificar o que significa a subjetividade nas produções teóricas de Jacques Lacan (1901-1981). Neste sentido, não há como demonstrar a existência do “sujeito lacaniano”, pois a própria

concepção de sujeito é uma suposição necessária para explicar a experiência analítica. Por volta da década de 1950, por exemplo, Lacan busca perceber onde a estrutura é interrompida e a subjetividade tem início. Na busca por identificar quem é o sujeito no pensamento teórico de Lacan, é preciso considerar quem não é o “sujeito lacaniano”. Na referência ao nosso “eu”, ou *self*, quando dizemos “eu acho que...”, “eu penso que...”, o “eu” das frases não corresponde ao sujeito da psicanálise lacaniana, sendo apenas o sujeito do enunciado (FINK, 1998).

O sujeito, para Jacques Lacan (1901-1981), possui uma variedade de expressões (“sujeito fendido”, “sujeito dividido”, “sujeito barrado”) que podem constituir simbolicamente $\$$, em que as duas partes de um ser que fala (o consciente e o inconsciente) “não têm nenhum traço em comum: elas estão separadas de forma radical” (FINK, 1998, p. 67), estando o “eu” (“falso ser”) negando os pensamentos inconscientes, assim como o inconsciente não demonstra preocupação com o eu (“falso ser”). Entretanto, o sujeito não é produzido pela interrupção de atos falhos e por lapsos da língua, pois não consegue ser a própria interrupção; mas será aquele quem aceitará e assumirá a responsabilidade por aquilo que interrompe. Sendo assim, “a divisão é, em certo sentido, a condição da possibilidade da existência de um sujeito e o deslocamento intermitente parece ser sua realização” (FINK, 1998, p. 70).

A linguagem opera com uma dupla função social: fazer com que o sujeito apreenda ferramentas para a sua comunicação com os outros; e interpelar o sujeito na manifestação de seus desejos. Sendo assim, a linguagem aliena o sujeito, constituindo não somente os seus próprios desejos, como o fazendo a partir dos desejos dos outros. Para entender como o sujeito se articula com o desejo do outro se torna importante suscitar a compreensão em torno da “alienação”, que envolve o relacionamento entre duas partes: o “eu” e o “Outro”.

De acordo com Fink (1998, p. 77), “o homem não somente deseja o que o Outro deseja, mas deseja da mesma forma”. Ou seja, “seu desejo é estruturado exatamente como o do Outro”, pois a própria condição de desejar do sujeito faz com que ele apreenda o sentido constitutivo da sua falta, da sua incompletude. O Outro constitui a “experiência” do sujeito com as leis simbólicas. O Outro pode até ser participante desfavorável, mas é quem fornecerá ao sujeito as possibilidades para a comunicação de seus desejos. É neste sentido que um sujeito alienado condiz com a “tentativa de lidar com esse desejo do Outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito” (FINK, 1998, p. 73).

Todo sujeito falante já é alienado, pois é a linguagem que garante ao sujeito a possibilidade ou não de desejar algo, também lhe possibilita a condição de nunca saciar o seu desejo (FINK, 1998). A causa do desejo, designada por objeto *a* (objeto pequeno *a*), possibilita o sujeito estabelecer semelhanças, identificações, relações e produções de sentidos para consigo e com os

outros (LACAN, 1998). Neste sentido, é preciso considerar que a alienação, na psicanálise lacaniana, causa o sujeito antes mesmo de seu nascimento, pelo desejo do Outro.

A aceitação do sujeito de que o desejo se constitui a partir do desejo do outro torna possível reconhecer a impossibilidade de desejar por si mesmo, de maneira autônoma, bem como de que é próprio do desejo a sabotagem da sua libertação: “é uma lição amarga” para o sujeito (ZIZEK, 2010a). É neste sentido que o desejo pertence ao campo da linguagem e admite coextensão com a falta, mobilizando a constituição do sujeito enquanto sujeito da falta, sujeito faltante, sujeito do desejo. Entretanto, não é o desejo o que mais importa, e sim o seu status (GLYNOS, 2001). Sendo assim, “a separação consiste na tentativa por parte do sujeito alienado de lidar com esse desejo do Outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito” (FINK, 1998, p. 73).

No processo de separação que o sujeito mobiliza no âmbito de sua alienação ao Outro se configura um outro tipo de empreendimento na sua identificação social. Se o desejo não realiza seus desejos, e esta é a condição para a sua condição, então ele precisa admitir sentidos que possam aplacar a sensação de falta que lhe ocorre. Tais sentidos constituem as fantasias que, por sua vez, são escritas por um “lugar entre” público e privado, em uma significação simbólica que elege o que é possível e permissível, e o que não é (GLYNOS, 2001). A fantasia, na psicanálise lacaniana, é representada da seguinte maneira:

$$\boxed{\$ \diamond a}$$

O losango ($\diamond$) atua enquanto condição de impossibilidade entre, de um lado, o sujeito como falta, o sujeito que deseja ($\$$), e de outro, o objeto da causa do desejo (a), o objeto pequeno a , considerado por Glynos (2001) como objeto fantasmático. Enquanto o losango ($\diamond$) funciona como impossibilidade de o sujeito exercer a realização plena de seus desejos, escondendo o caráter ontológico de precariedade da sociedade e do sujeito, o objeto pequeno a , objeto da causa do desejo (objeto fantasmático), atua na fantasia por meio da “função de ser o suporte do desejo, na medida em que o desejo é o mais intensivo do que é dado ao sujeito atingir no nível da consciência, em sua realização de sujeito” (LACAN, 2010, p. 60). Ou seja, é preciso a existência da fantasia para que o sujeito entenda a possibilidade da realização de seus desejos, mesmo que a efetivação de tal realização seja inalcançável, pois é preciso a existência de um significante mestre, a ordem simbólica, para a permanência do lugar vazio na constituição do desejo dos sujeitos.

Glynos (2001) tem uma compreensão específica da fantasia na psicanálise lacaniana e de como ela atua nos espaços sociais. Desta forma, é inerente à fantasia a transgressão da ordem simbólica. Não enquanto conteúdo, mas enquanto função. O conteúdo da fantasia é admitir a

usabilidade daquilo que fascina o sujeito, se constituindo enquanto objeto de seu desejo (objeto pequeno a). Se o objeto do desejo se encontra distante, mais atraente será este objeto; se o objeto do desejo se torna mais próximo, então ele se torna algo horrível. A função de uma fantasia é sustentar paradoxalmente o discurso, um desejo, evocando o impasse da constituição simbólica, configurada pelo caráter de incompletude que constitui ontologicamente a estrutura social. Desta forma, a fantasia está intrinsecamente relacionada com a compreensão de sujeito desejante, já que o objetivo da fantasia é orientar a forma pela qual o sujeito deve desejar.

As fantasias fazem operar um modo de prazer que sustenta a identificação. Desta forma, o poder de uma fantasia está na sustentação do prazer que os sujeitos secretamente mobilizam na transgressão de regras e padrões sociais. Este modo de prazer é também um modo de gozar. Desta forma, o gozo pode ser compreendido como um modo que o sujeito encontra em sustentar seu prazer enquanto sujeito desejante, enquanto sujeito do desejo, enquanto sujeito que se inscreve socialmente nas relações discursivas. Quando o sujeito sustenta o seu desejo como insatisfeito, ele sustenta também um sofrimento, um tipo de sofrimento que não o imobiliza no contexto das relações sociais, mas que o provoca de tal maneira que possa se constituir enquanto sujeito que se identifica com a algo que ele mesmo cria (a fantasia) para a sustentação da falta que lhe ocorre. É neste sentido que é possível dizer, na psicanálise lacaniana, que o sujeito tem prazer em sentir sofrimento (GLYNOS, 2001), pois o modo de prazer (o gozo) constitui a identificação do sujeito com a realidade na qual ele mesmo esta sendo responsável em admitir, já que o próprio sujeito é responsável por suas escolhas (LACAN, 2014).

2.2 DESENVOLVIMENTO

O acesso às professoras que participaram desta pesquisa foi realizado por meio de uma rede de contatos. O estudo com as professoras da educação básica em atuação nas redes de ensino da Região Metropolitana de Recife (RMR) foi realizado por entrevistas individuais. As entrevistas deste trabalho foram realizadas no mês de outubro de 2018, conforme disponibilidade de cada professora.

O local do encontro foi agendado de acordo com a preferência da entrevistada. Foram realizadas oito entrevistas, mas, para a constituição deste trabalho, consideradas apenas cinco devido aos critérios de participação na pesquisa, relacionados com os objetivos do trabalho. Tais critérios corresponderam ao seguinte: professoras que estavam em atuação, quando no momento de realização do estudo, em sala de aula de turmas da educação básica; que fossem graduadas em Pedagogia; e que estivessem em vínculo empregatício na condição de servidoras públicas da rede

municipal de ensino de escolas que se situavam em cidades da Região Metropolitana de Recife (RMR).

A participação na pesquisa foi constituída por meio de caráter voluntário. Sendo assim, as professoras que participaram da entrevista estavam em vínculo institucional na rede municipal de Recife (PE) com turmas de primeiro ano do ensino fundamental (Professora Vasconcelos) e de educação de jovens e adultos (Professora Araújo); na rede municipal de Paulista (PE) com turmas de educação infantil (Professora Santos), ensino fundamental (Professora Santana), ou em ambas as turmas (Professora Oliveira); e na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco (Professoras Santos e Professora Santana).

A entrevista com a professora Vasconcelos foi realizada na unidade escolar na qual atua como professora regente de sala de aula, no bairro da Bomba do Hemetério (Recife – PE), onde também atua a professora Araújo no cargo de vice-gestora que também exerce o vínculo na mesma rede de ensino no cargo de professora de sala de aula em uma turma de Educação de Jovens e Adultos em outra unidade de ensino escolar. Na mesma unidade de ensino escolar em que atua como professora também foi realizada a entrevista com a professora Oliveira na cidade de Paulista (PE). A entrevista com a professora Santana foi realizada em sua residência (na cidade de Paulista – PE), local cujas características também conformaram o ambiente da entrevista da professora Santos (na cidade de Olinda – PE, na residência de sua mãe).

No Quadro 1 apresento a organização das informações, tais como identificação, idade, rede municipal de vínculo e turma de atuação quando no momento de realização da entrevista.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa

Nome de identificação	Idade	Rede municipal que possui vínculo empregatício	Função que atua na instituição de ensino
Vasconcelos	67	Recife	Professora no Ensino Fundamental (alfabetização)
Araújo	40	Recife	Professora na Educação de Jovens e Adultos e Vice-Gestora
Santana	29	Jaboatão dos Guararapes* e Paulista	Professora no Ensino Fundamental
Oliveira	34	Jaboatão dos Guararapes* e Paulista	Professora na Educação Infantil e no Ensino

			Fundamental
Santos	33	Paulista	Professora na Educação Infantil

* Vínculo por regime de contratação

Fonte: a autora (2018)

As professoras Vasconcelos, Araújo e Oliveira possuem mais tempo de atuação profissional não apenas enquanto regentes de sala de aula, mas também em vínculo na rede municipal de ensino como servidoras públicas (professoras Vasconcelos e Araújo com vínculo na rede municipal de ensino de Recife – PE, e a professora Oliveira com vínculo na rede municipal de ensino de Paulista – PE). Sendo as professoras Santana e Santos aquelas que ingressaram recentemente na mesma rede municipal de ensino que atuam no momento da entrevista (Paulista – PE), por via de concurso público, além de acumularem também regime de contratação em outra rede municipal de ensino (Jaboatão dos Guararapes – PE). Vasconcelos se considera professora alfabetizadora desde os 14 anos de idade, enquanto Araújo atua há 1 ano e 6 meses como vice-gestora e 22 anos como professora, sendo 9 anos na rede municipal de ensino. Santana atua há 2 anos na profissão docente; enquanto que Oliveira há 12 anos, sendo 2 anos na mesma instituição de ensino em que atua enquanto professora, quando no momento da entrevista. Santos atua como professora há 5 anos.

No âmbito da elaboração do trabalho, foi constituído um termo de consentimento tendo enquanto objetivo apresentar às professoras participantes a proposta do estudo, os objetivos, as condições da participação na pesquisa, e as etapas da entrevista. O termo de consentimento se insere em um convite às professoras. O termo de consentimento foi lido antes do início da gravação da entrevista em áudio.

Quadro 2 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO
Você está sendo convidada/convidado para participar como voluntária/voluntário da pesquisa desenvolvida por <i>Priscylla Karollyne Gomes Dias</i> no curso de Mestrado em Educação (PPGE/CE/UFPE) sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as professoras e os professores se percebem em relação à prática curricular na educação básica. A importância desta pesquisa se justifica pela sua inserção em um contexto de produção de conhecimento sobre o papel social e cultural da escola. Você foi escolhida/escolhido para participar deste estudo por estar em atuação como professora/professor na educação básica de escolas da rede pública municipal de ensino da Região Metropolitana de Recife – Pernambuco. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa. Se você não quiser mais

fazer parte do estudo ou tiver qualquer dúvida em relação ao mesmo poderá entrar em contato comigo pelo e-mail: priscylla.karollyne@hotmail.com Para o desenvolvimento desta pesquisa serão realizadas entrevistas individuais, com a garantia de anonimato.

Se você estiver de acordo em participar, solicito a sua autorização para gravar em áudio as entrevistas, por ser este um importante recurso tecnológico na sistematização das mesmas. Serão emitidas duas vias deste termo de consentimento: uma para você e outra para a proponente da pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2018

Eu, _____, proponente desta pesquisa, me comprometo que as informações fornecidas pelos sujeitos participantes serão confidenciais e que só serão utilizadas para fins de estudos acadêmicos, me colocando à disposição para fins de esclarecimento sobre o desenvolvimento do estudo.

Eu, _____, declaro que entendi a proposta da pesquisa, podendo a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora para fins de explicitar questões que venham a surgir durante a minha participação; concordando em participar da pesquisa, aceito que a minha entrevista seja gravada em áudio para fins de estudos acadêmicos, e que meu anonimato será garantido.

Fonte: a autora (2018)

O termo de consentimento apresentou a possibilidade de as professoras desistirem de participar da entrevista, bem como optar pela não utilização e divulgação das informações na pesquisa quando no momento de sistematização do trabalho escrito, embora tenha sido compreendido o caráter de anonimato das suas identificações, sendo esta uma condição para as suas participações na entrevista. O caráter de anonimato sugere abertura para que a participante possa realizar, sem a interferência de possíveis constrangimentos morais e éticos, enunciações referentes a sua profissionalidade. Não houve desistência. No que compreende a sistematização do trabalho escrito que aqui se apresenta, foi utilizado um dos nomes de registro de cada professora, sendo mobilizada tal informação de modo que não comprometesse as suas participações na pesquisa.

Durante o encontro com as professoras foi utilizado o roteiro de entrevista, tendo por finalidade entender a construção simbólica e discursiva de aspectos educacionais, pedagógicos e escolares. Lüdke e André (2014) acentuam que é necessário mobilizar aspectos em torno do universo de preocupação do sujeito participante da entrevista. As autoras compreendem que ao tratar com os sujeitos escolares temas e conteúdos da educação escolar não haverá dificuldades para que discorram sobre tais aspectos, já que se trata de uma “realidade” que não lhes é estranha. Neste sentido, é sugerido a constituição de um roteiro de pesquisa enquanto aprofundamento gradativo de questões. Este roteiro é conformado por “tópicos principais” que apresentam “certa ordem lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 42).

Quadro 3 – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA
EIXO I: PREENCHIMENTO PARA ARQUIVAMENTO INTERNO Identificação da participante: _____ Nome do arquivo de áudio: _____ Data da entrevista: _____ Local da entrevista: _____ Hora de início: _____ Hora do término: _____ EIXO II: APRESENTAÇÃO DA PARTICIPANTE • Qual é a sua idade? • Qual é a sua formação acadêmica? • Qual(is) é(são) seu(s) vínculo(s) profissional(is)? • Atualmente, que função desempenha na(s) escola(s)? • Há quanto tempo você está desempenhando esta função? EIXO III: QUESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA • PRIMEIRA ETAPA: Gostaria de começar pedindo para você contar um pouco da <u>sua trajetória como professor/professora</u>: Desde a escolha pela profissão até os dias atuais, considerando como foi a sua formação em Pedagogia e quais foram e são os momentos mais marcantes/significativos em sua trajetória profissional e de formação acadêmica. • SEGUNDA ETAPA: Agora realizarei algumas questões como forma de aprofundar as suas experiências em relação com a prática curricular na docência e com as suas escolhas para com a profissão. 1. Para você, o que significa ser professor/professora nos dias de hoje? 2. O que mais lhe dá prazer e o que causa mais sofrimento na sua atuação como professora? 3. Como você gostaria que fosse o seu trabalho docente e pedagógico? Como seria a escola dos seus sonhos? 4. O que significa o currículo para você? O que destacaria como pontos positivos e negativos do currículo atual? Se você pudesse mudar o currículo, o que você mudaria e como acha que deveria ser? 5. O que você entende como autonomia docente? 6. Qual a importância da liberdade no seu trabalho pedagógico? • ETAPA FINAL: Você gostaria de acrescentar alguma coisa? EIXO IV: OBSERVAÇÕES DA ENTREVISTADORA

Fonte: a autora (2018)

No Quadro 3 é possível visualizar o roteiro de entrevista composto por quatro eixos: preenchimento para arquivamento interno, apresentação da participante, questões para o desenvolvimento da entrevista, e observações da entrevistadora. No eixo de preenchimento para arquivamento interno o objetivo foi identificar a participante quando no momento de processamento da análise. Esse eixo foi de interesse da entrevistadora e não influenciou de maneira decisiva na análise compreendida no momento de apresentação do trabalho, diferentemente dos eixos de número dois, três e quatro.

No eixo de apresentação da participante (eixo II) foram mobilizadas questões em torno da idade, da formação acadêmica, do vínculo profissional, da função que desempenha na escola, e do tempo de atuação na referida função. Esse eixo, embora considerando informações importantes para perceber quem são as professoras que participaram da entrevista, não mobilizou suficiente construção de enunciações que pudessem vir a conformar, posteriormente na análise, o ethos de cada professora. A ressalva é o caso da professora Vasconcelos que, ao responder as perguntas sobre qual função desempenha na escola e há quanto tempo desempenha tal função, conformou uma narrativa de apresentação de si como professora alfabetizadora que está em exercício desde quatorze anos de idade, aspectos mencionados que contribuíram para a identificação da constituição do ethos no momento de análise.

No eixo de questões para o desenvolvimento da entrevista (eixo III) foram organizadas três etapas: a primeira etapa em torno da proposta de as professoras constituírem textos sobre as suas trajetórias profissionais enquanto docentes; a segunda etapa compreende seis questões articuladas com o sentido da prática profissional no contexto da docência; e a última etapa compreende o momento para compartilhar críticas, reflexões, acréscimos, correções sobre o momento apreendido na entrevista.

A primeira etapa, assim como a segunda etapa, antecipa sentidos de docência e de currículo desde o enunciado, em que a escolha pela profissão, a formação em Pedagogia, e os momentos mais significativos tanto da prática em sala de aula como da formação acadêmica, são aspectos que conformam a trajetória profissional. A segunda etapa mobilizou as temáticas do “ser” professora, o que causa sofrimento e o que causa prazer na prática docente, a projeção do trabalho docente e

pedagógico, a autonomia e a liberdade no trabalho docente, como importantes e urgentes no contexto de atuação profissional. A aposta na importância dessas temáticas decorre de discussões no campo de debates sobre a educação, mais especificamente a educação escolar pública: eventos científicos e acadêmicos, aulas em disciplinas acadêmicas, manifestos vinculados a profissionais da educação, dentre outros contextos, lugares e campos que promovem o debate sobre a educação. A etapa final foi compreendida como possibilidade das professoras comentarem o que foi constituído durante a entrevista.

No eixo de observações da entrevistadora (eixo IV) foi compreendido o momento de anotação em tempo simultâneo ao da gravação em áudio das entrevistas. Isto porque a anotação de aspectos observados pela entrevistadora é condizente com uma prática de inscrição em um amplo, múltiplo e difuso campo de análise que torna possível apreender as expressões faciais, a disposição do corpo no momento da entrevista, dentre outros elementos que não podem ser captados em áudio na gravação, mas que atuam na constituição da enunciação.

A entrevista se distingue de outros “instrumentos” de pesquisa por apreender “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39). No que dizem respeito tipos de entrevistas, há o tipo em que os sujeitos apreendem de maneira fluida as informações (entrevista não estruturada ou não padronizada) e aquela em que se aplicam questões ordenadas, próxima a um questionário (entrevista estruturada ou padronizada), em que se obtém “resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39). Os dois tipos de entrevista são considerados por Lüdke e André (2014) como “tipos extremos”. Daí uma entrevista semiestruturada possuir um esquema básico que permite a modificação e a introdução de perguntas quando no momento de sua realização. Entretanto, é preciso considerar que as repostas na entrevista não fluem de modo natural e autêntico, conforme salientam Lüdke e André (2014). Isto porque é necessário compreender os lugares sociais dos sujeitos da entrevista: tanto o sujeito entrevistador como o sujeito entrevistado.

Nadir Zago (2003) compreende que a entrevista que se inscreve em uma “perspectiva qualitativa” precisa apreender a realidade como constituída pela heterogeneidade, pela contradição, “sem cair em determinismos sociologizantes ou psicologizantes” (p. 291). A autora apreende que uma investigação empírica é uma “experiência singular” que não consegue ser abarcada pelas orientações dos manuais de metodologia de pesquisa. Daí a entrevista somente ganhar significação a partir de sua articulação com a problemática do estudo, refletindo a imersão com os sujeitos participantes. Quando se considera a sua escolha, assim como de qualquer outro “instrumento de coleta de dados”, a entrevista precisa ser considerada como “parte integrante da construção

sociológica do objeto de estudo. [E] essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados” (ZAGO, 2003, p. 295). O que caracteriza a entrevista é a possibilidade de aprofundamento de informações. Daí quem realiza a “interpretação” das informações ocupa um lugar social, já que é próprio da entrevista o caráter de relação social. Zago (2003) compreende que é necessário obter a confiança do sujeito participante da entrevista tendo em vista que este lhe apresentará reivindicações urgentes, sendo o sujeito pesquisador um “porta-voz” de tais reivindicações.

A apresentação conceitual em torno da entrevista precisa ser problematizada tendo em vista a compreensão teórica e conceitual utilizada neste trabalho de dissertação de mestrado. Isto porque tanto Lüdke e André (2014) quanto Zago (2003) compreendem a entrevista como um meio de acesso a aspectos informacionais de uma dada realidade, bem como por uma concepção de instrumento da pesquisa. Entretanto, as marcas da entrevista como ferramenta que objetiva extrair aspectos de uma realidade investigada sugerem a compreensão de entrevista como técnica que objetiva alcançar a autenticidade natural do sujeito entrevistado que está oculto, mas que pode vir à tona (ROCHA *et al.*, 2004).

A compreensão de Lüdke e André (2014) em torno de uma tipologia da entrevista que se dissocia entre estruturada e semiestruturada esbarra no entendimento de que o caráter da entrevista pode ser conformado não pelo procedimento de desenvolvimento, mas por meio da sistematização e análise dos dados. Ou seja, a utilização de um roteiro de questões que serão replicadas a todos os sujeitos participantes da pesquisa não implica na obtenção de resultados uniformes como respostas, em que seja possível traçar um corpo em comum de características que unem os sujeitos participantes. Isto porque é o olhar de quem realiza a pesquisa, de quem realiza a análise, que vai definir o corpo dos resultados, visto que o texto produzido como resultado das entrevistas realizadas com os sujeitos não é necessariamente o corpus de análise da pesquisa (ROCHA *et al.*, 2004).

Já no que diz respeito a conceitualização de entrevista provocada por Zago (2003), no que diz respeito a compreensão de que é preciso obter a confiança do sujeito entrevistado, é possível dizer que esta ideia não se coaduna com a compreensão mobilizada por este trabalho de dissertação de mestrado de que a entrevista é perpassada por relações de poder, e de que, por consequência, inscreve os sujeitos participantes (quem entrevista e quem participa na condição de entrevistado/a) em posições sociais e discursivas (ROCHA *et al.*, 2004). Logo, embora a proposta da entrevista seja apresentada ao sujeito que participa na condição de entrevistado, e estando este mesmo sujeito ciente dos objetivos da pesquisa, não há garantia de que o sujeito participante possa confidenciar as suas significações sobre a temática pesquisada em questão de modo que ao sujeito entrevistador seja

possível compreender a totalidade dos sentidos. Neste sentido, não é possível dizer que a entrevista é controlada pelo sujeito entrevistador e proponente da pesquisa, visto que há uma agenda de disputas negociada pelas relações de poder que são dinamizadas antes, durante e após a finalização da entrevista.

Dito estas reflexões acima, embora compreendendo que o campo de estudo da conversação, em que se insere a concepção de entrevista mobilizada por Zago (2003), por exemplo, também se constitui enquanto uma disciplina do discurso por meio do eixo de análise, e que uma análise do discurso não pode se desprender totalmente das contribuições de uma análise da conversação, Maingueneau (2015, p. 48) compreende que uma análise do discurso objetiva “as propriedades do próprio gênero do discurso, os papéis sóciodiscursivos que põe em relação”, no caso em questão, a entrevistadora, a entrevistada, a pesquisadora e o sujeito participante da pesquisa. Destarte, “as diferentes estratégias de legitimação dos locutores, a maneira de cada um ajustar seu posicionamento ideológico às restrições impostas pelo gênero e pela conjuntura na qual eles falam etc.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 48) faz com que não seja possível compreender o sujeito entrevistador como um “porta-voz” (ZAGO, 2003) das reivindicações dos sujeitos participantes, pois, não seria possível, por exemplo, admitir que os próprios sujeitos participantes da entrevista apresentam as suas reivindicações por meio de um jogo de linguagem em que se inscrevem de modo mais ou menos inconsciente? E, de igual maneira, sendo a entrevista uma arena de linguagem que mobiliza aspectos de um jogo de convencimento em torno de si mesmo durante a enunciação, então é possível dizer que os sentidos constituídos pelos sujeitos participantes da entrevista são ressignificados e reelaborados de acordo com o sujeito entrevistador e pesquisador que realiza a sistematização do conteúdo.

No contexto da pesquisa acadêmica, situada no âmbito do discurso universitário, a entrevista possui um modo singular de atualização através de práticas de linguagem que autorizam a produção de textos. A entrevista acadêmica, neste sentido, é um “dispositivo enunciativo” (ROCHA *et al.* 2004) que tem como base um conjunto de conhecimentos já constituídos. Desta forma, a entrevista não pode ser considerada como uma ferramenta ou uma técnica, pois esta compreensão condiz com uma ideia de “revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber. Essa revelação funcionaria como uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista”. Entender a entrevista como ferramenta ou técnica “pressupõe, pois, uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 4). Neste sentido, é preciso, em um primeiro momento, ter a compreensão de que os sujeitos participantes da

entrevista não ofertarão respostas que atendem os objetivos da pesquisa, pois quem deve admitir as respostas para a pesquisa é o sujeito pesquisador frente a sua problematização e os seus objetivos.

A compreensão de sujeito uno, reconciliado consigo mesmo em torno daquilo que ele mesmo prolifera na entrevista, não é condizente com o entendimento de que a entrevista, em contrariedade a uma ideia de técnica, se admite como recurso e estratégia de investigação discursiva. Neste sentido, a entrevista apresenta uma “singularidade das práticas de linguagem que autoriza – práticas que implicam uma dada configuração de coenunciadores que, a partir de lugares enunciativos determinados e sob coerções específicas, serão capazes de produzir um texto” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 7).

A entrevista é “um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 14), sendo preciso admitir que “uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc.” contribui com a produção da novidade (ROCHA *et al.*, 2004, p. 16). Nestes termos, como dispositivo enunciativo, a entrevista se constitui como produção de acesso a uma dada ordem de saberes que, por sua vez, “impulsiona os sujeitos a produzirem textos” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 16). Sendo assim, há a possibilidade da produção de enunciação tanto por sujeitos interlocutores ficcionais quanto por sujeitos interlocutores que se aproximam com a realidade na qual estão inscritos e que apresentam como contexto de organização em uma dada estrutura discursiva na qual fazem parte. Entretanto, considerar a produção fictícia na entrevista não significa admitir a realidade como totalmente inventada ou imaginada, mas que qualquer forma de significação ou identificação compreende a linguagem em produção e de ativação de sentidos que ativa um estado fluido de negociação, rejeição, problematização, aceitação e reconfiguração de significados.

2.3 ANÁLISE

A pesquisa em educação precisa admitir um movimento de intervenção na realidade em termos de questionar a suposta essencialidade que a compõe. É a pesquisa, então, uma construção que se faz “teoreticamente” em torno da interrogação de “discursos sociais, no campo observado”, em prol da percepção de como os “problemas são construídos, quais as vias de solução intuídas nesses discursos”, e “como essas *soluções possíveis* são condicionadas pelos problemas que e como são formulados” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1334, grifo dos autores).

Oliveira (2018a) considera que escolher o corpus de análise de um estudo precisa admitir a sua problematização, as unidades de análise (formações discursivas) que o constituirão, e os recursos disponíveis para a sua viabilidade. Daí, neste sentido, é importante compreender a possibilidade de criação de uma abordagem própria em que as unidades de análise de uma pesquisa não são textos ou artefatos, mas fenômenos que permitem investigar manifestações linguísticas verbais e não verbais. Neste sentido, se torna importante considerar a constituição de corpus de uma análise.

O que difere “texto” e “corpus” é que o primeiro constitui práticas de comentários que objetivam interpretar uma tradição, enquanto que o segundo constitui resultados de discussões advindas das ciências humanas e sociais. Maingueneau (2015, p. 39) compreende que uma análise do discurso “não pode estudar textos, a não ser que sejam convertidos em corpus” que, por sua vez, é constituído tanto por um conjunto de textos, como por um único texto, ou por trechos de textos. Entretanto, se consideramos de maneira estrita as contribuições de Maingueneau (2010a, 2013, 2015), apreenderemos que tanto o gênero do discurso como o tipo do discurso na entrevista serão os mesmos: a entrevista acadêmica (gênero do discurso) que utiliza como suporte educacional (tipo do discurso) o discurso de um sujeito especialista em educação (visto que as professoras participantes desta pesquisa possuem formação acadêmica em Pedagogia e pelo menos um curso de pós-graduação em educação).

No que diz respeito a constituição do campo da análise do discurso, é preciso considerar o debate em torno da “unidade tópica” e da “unidade não tópica”. Por unidades tópicas se entende aqueles textos que já existem em circulação social, admitidos como caracterizados em tipos de discurso e gêneros de discurso, por exemplo. Para ocorrer uma análise do discurso é preciso haver unidades tópicas. Entretanto, elas não são suficientes para explicar o funcionamento do discurso que, por sua vez, “é atravessado por uma falha constitutiva: o sentido se constrói no interior de fronteiras, mas mobilizando elementos que estão fora delas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81).

O que se pode dizer, tomando como referência a discussão em torno do primado do interdiscurso, é que “toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81). Entretanto, quando se compreende o diálogo entre a análise do discurso e a teoria do discurso, de forma a apreender que a teoria do discurso pode contribuir para a ampliação da análise do discurso, no que diz respeito a relação entre a linguagem e o sujeito no âmbito da estrutura social, não é bem nestes termos que se constitui um campo de análise discursiva.

Oliveira (2018a), compreendendo uma prática de análise que se inscreve em uma abordagem discursiva e pós-estruturalista, admite que é preciso problematizar o debate proposto por

Maingueneau (2015) em torno da necessidade de uma unidade de análise ser constituída por unidades tópicas ou unidades não tópicas, pois a compreensão de “formações discursivas”, nesta abordagem teórico-conceitual, são constituídas pelo caráter de “heterogeneidade e transversalidade” que dizem respeito tanto aos gêneros de discurso, quanto aos tipos de materiais utilizados na análise. Daí não ser possível, por exemplo, a separação entre unidades tópicas e não tópicas. Esse posicionamento e procedimento teórico-metodológico apreende a realidade como uma construção de verdades possíveis no âmbito da produção de conhecimento na área da educação. Neste sentido, a investigação e a análise constituem intencionalidades que, por sua vez, interpelam a verdade sobre a realidade em questão. De acordo com Maingueneau (2015), o objetivo de uma análise do discurso não é como o texto funciona e nem a situação de comunicação, mas como é produzido o dispositivo de enunciação, resultado de aspectos verbais e institucionais. Daí uma análise do discurso admitir a intrínseca relação entre os lugares sociais e as falas dos sujeitos quando no empreendimento comunicativo.

A relevância de uma teoria para um dado contexto de investigação condiz com a capacidade de “interagir com esse contexto, de ser apropriada por/para ele e de produzir sentidos que possam mobilizar a realidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1334). Neste sentido, realizar uma pesquisa precisa estabelecer a confrontação de dados, de evidências, de informações, e do conhecimento teórico. A pesquisa, neste sentido, tem sido considerada como formulação de respostas para problemas da realidade, estando os pressupostos de quem realiza a pesquisa presentes durante todo o processo de desenvolvimento investigativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Sendo assim, diversas tentativas de tornar o campo das ciências sociais como um campo de conhecimento confiável têm sugerido diferentes formas de fazê-lo. Alves-Mazzotti (1999) afirma que não há único modelo de validação das pesquisas no campo das ciências sociais e que muitas vezes os procedimentos investigativos são reconfigurados de acordo com a proposta de cada pesquisa.

Assumir a perspectiva discursiva e pós-estruturalista em um estudo acadêmico significa pensar “implicações (anti)epistemológicas” (OLIVEIRA *et al.*, 2013) sobre a escolha do problema, o percurso para o alcance dos objetivos e a análise teórico-metodológica escolhida. Neste sentido, o estudo inscrito em uma abordagem discursiva e pós-estruturalista envolve algumas implicações: i) o entendimento de que as práticas sociais no cotidiano de uma dada realidade, no campo da educação, por exemplo, são constituídas por conflitos e por contradições; ii) a apreensão de que a prática investigativa se constitui por práticas científicas caracterizadas por “lógicas e processos ontopolíticos”; iii) a compreensão de que as respostas sobre o problema precisam ser questionadas durante o próprio processo de investigação; iv) o entendimento de que a explicação da ocorrência de um fenômeno precisa ser “contingente e parcial” (OLIVEIRA, 2018a); e v) a inserção do estudo

em uma disputa pela sua própria validação, no que diz respeito o convencimento da comunidade acadêmica da sua relevância (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

No que diz respeito a elaboração de minha pesquisa de conclusão no curso de mestrado, realizada por meio de entrevistas individuais com professoras regentes da sala de aula em turmas da educação básica, foi possível alcançar as enumerações i), iii), iv), e v) dispostas acima, visto que possibilitaram a inscrição em um campo de reflexões por meio do entendimento de que: a realidade educativa e educacional é conformada por aspectos de contrariedade e de conflituosidade; as sistematizações propostas na análise foram reelaboradas no momento das reflexões teóricas utilizadas enquanto referências nesta pesquisa, se admitindo, inclusive, a inserção de novas vias de interpretação e de disposição analítica; as respostas deste trabalho se constituem enquanto aquelas que pertencem a um entendimento contingente e parcial, já que se tratam de uma sistematização de realidades constituídas por especificidades; o convencimento da comunidade acadêmica de que o trabalho que realizei no curso de mestrado é relevante para o campo de debates em torno do currículo por meio do encaminhamento das reflexões teórico-analítica-metodológicas faz considerar os limites deste mesmo trabalho desenvolvido.

Considerando os limites para o desenvolvimento do trabalho, não foi possível o alcance da numeração ii) em que a prática investigativa deve se constituir por meio de práticas científicas caracterizadas por “lógicas e processos ontopolíticos”, aspectos sistematizados pelos estudos de Glynos e Howarth (2018), e apresentados por Oliveira *et al.*(2013) e Oliveira (2018a) para conformidade de uma prática de pesquisa em educação. Isto porque o alcance a tal proposição demandaria o aprofundamento nas “lógicas discursivas”, bem como a mobilização de outros recursos e estratégias de investigação tendo em vista a realidade mobilizada enquanto campo de análise do trabalho. Entretanto, foram admitidas as contribuições de Oliveira (2018a) em torno das lógicas fantasmáticas (GLYNOS; HOWARTH, 2018), visto que se apresentam como possibilidade da análise de aspectos enunciativos que se inscrevem enquanto dinâmicas discursivas na significação da produção de sentidos em torno do amplo campo de debates em educação.

A análise assumida pelo trabalho realizado com as professoras apreendeu os conceitos de ethos (MAINGUENEAU, 2010a; 2013; MARTINS, 2007), heterogeneidade discursiva e modalização autonímica (MAINGUENEAU, 2013; AUTHIER-REVUZ, 2004; 2011), e lógicas fantasmáticas (GLYNOS; HOWARTH, 2018). Cada conceito foi admitido por meio da articulação em torno dos objetivos de uma aproximação entre a análise do discurso francesa e a teoria política do discurso. Oliveira (2018a), por exemplo, considera ser possível realizar a investigação em torno do “ethos” para a percepção de como “lógicas sociais” são configuradas na sociedade. O autor

também considera a inscrição em um outro discursivo quando no processo de análise em torno das modalizações autonímicas para perceber a atuação de “lógicas fantasmáticas”.

2.3.1 Ethos

A enunciação “atesta de algum modo a legitimidade do que é dito, isto é, confere autoridade ao dito pelo fato de encarná-lo” (MAINGUENEAU, 2013, p. 105), sendo possível dizer que são criadas condições que constituem a linguagem enquanto comunicação proveniente de um contexto sócio-histórico específico que constitui “formações imaginárias”, ou seja, “a imagem que o ouvinte faz de si e a imagem que faz do seu interlocutor” (SOARES *et al.*, 2013, p. 263). As formações imaginárias constituem uma identificação discursiva acionada e mobilizada tanto pelo sujeito que enuncia (sujeito locutor, enunciador), quanto pelo sujeito que participa da enunciação (sujeito interlocutor, coenunciador). Essa identificação é remetida ao “ethos” que, por sua vez, não aparece explicitamente no enunciado, mas por meio do ritmo, da entonação, da escolha das palavras, do argumento utilizado no contexto de enunciação... (MARTINS, 2007).

Dominique Maingueneau não entende que o ethos é constituído por um procedimento ou uma estratégia, tal como compreensão aristotélica, pois dizer que o ethos se constitui como procedimento ou estratégia, naquela compreensão, é dizer que o sujeito enunciador se localiza em um ponto de origem estável. Daí o ethos, na compreensão de Maingueneau, ser uma maneira de o sujeito se expressar e de se inscrever de maneira específica em uma realidade social (MARTINS, 2007). Sendo assim, enquanto “desdobramento da retórica tradicional” que utiliza a contribuição das reflexões de Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), por exemplo, é possível nomear o “ethos” como fenômeno que se constitui “por meio da enunciação, [em que] revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

O ethos pode ser compreendido por meio dos conceitos de ethos dito e de ethos discursivo. O ethos dito apresenta informações físicas e morais do sujeito enunciante, admitindo informações que desembocam em apreensões sociais e psicológicas que conformam um mundo ético. Sendo assim, são as informações de tipo psicológico que decorrem do ethos dito, estando o mundo ético atuando na construção de uma equivalência entre o ser e o dizer do sujeito enunciador. É o ethos discursivo que influencia tanto a produção do texto quanto a sua leitura. Isto porque se trata de um ethos “propriamente discursivo, *mostrado*, [que] é construído pelo destinatário a partir de índices que são dados pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 84, grifo do autor). Seja por meio de entonação e ênfase, seja por aspectos alusivos, por exemplo, a concordância que o ethos discursivo realiza com o ethos dito constitui o mundo ético da enunciação.

O mundo ético aparece quando o sujeito que enuncia apresenta a possibilidade de confirmação da imagem 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 de um processo de “incorporação” que possibilita sustentar um comportamento estereotipado do o sujeito locutor se inscreve. 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, 2010a).

As professoras que aceitam a proposta da pesquisa se inscrevem em uma condição discursiva. Neste sentido, além do ethos dito e do ethos discursivo, é possível mobilizar outras formas pelas quais o ethos se constitui tendo como referência o gênero textual no qual ele se inscreve e utiliza como suporte para a construção de sua própria enunciação. Tendo em vista a análise que Maingueneau (2010a) realiza sobre o ethos de perfis de usuários em sites de relacionamento, elaborei, enquanto autora e proponente deste presente trabalho de dissertação do curso de mestrado, as seguintes etapas que me ajudaram a identificar o ethos de cada professora: recolher um corpus; identificar qual(is) é(são) o(s) gênero(s) de texto que constitui(em) o corpus da análise; e identificar como o ethos se manifesta por meio planos ativados pelo gênero em questão.

No que diz respeito o recolhimento do corpus de análise, foram recolhidos fragmentos de textos das transcrições de entrevistas com professoras. Isto porque, de acordo com Rocha *et al.* (2004), o texto que se admite com a entrevista realizada não condiz com o corpus de análise propriamente dito, sendo este o trabalho do sujeito pesquisador em dinamizar os aspectos que interessarão na análise. Em torno do gênero textual que compreendeu o corpus de análise, obtiveram-se narrativas oriundas da própria entrevista enquanto um gênero de discurso, que possibilitou ativar o ethos de cada professora. Isto porque a compreensão de entrevista como um dispositivo enunciativo que produz textos e agencia posições de sujeitos situados discursivamente conformou o suporte de apresentação da imagem de si (ethos) por meio de encontros individuais com as professoras.

As entrevistas configuradas neste trabalho investigativo foram constituídas por um tipo de gênero textual em específico que se configurou enquanto uma narrativa. Tendo em vista que a narrativa emergiu no âmbito da proposta do enunciado da entrevista, as compreensões em torno da análise configuraram contribuições da “entrevista narrativa” enquanto campo de discussão proposto por Silva e Pádua (2010) e por Jovchelovitch e Bauer (2002). Silva e Pádua (2010) compreendem que a entrevista narrativa é um instrumento da pesquisa qualitativa, enquanto que Jovchelovitch e Bauer (2002) apreendem que a entrevista narrativa se configura enquanto uma técnica de coleta de dados. Tanto em uma significação, como em outra, é necessário “aprendizagem e treino” (SILVA;

PÁDUA, 2010, p. 106), ou o entendimento de que uma técnica consiste não somente na coleta como também em um método de geração de dados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Enquanto Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem uma significação de entrevista narrativa enquanto proposição para a reconstituição de acontecimentos sociais, em vinculação com o que empreende o sociólogo Fritz Schütze, Silva e Pádua (2010) significam uma compreensão de entrevista narrativa enquanto uma experiência socioantropológica. Nenhuma dessas proposições atendem na íntegra o entendimento de uma entrevista enquanto dispositivo enunciativo conforme apresentado anteriormente com Rocha et al. (2013). Entretanto, é preciso utilizar as suas contribuições no que diz respeito a conformar um apontamento de até onde foram significativas as suas contribuições para a realização do meu estudo com as professoras que teve como recurso de investigação a entrevista.

A elaboração de uma narrativa se constitui por meio: da exposição de acontecimentos, passando de um acontecimento a outro; de aspectos do mundo significativo para o sujeito que narra; e do fechamento da história, após o enredo. A narração segue um “esquema autogerador” que, para além do esquema pergunta-resposta, constitui um paradoxo: é preciso regras para a libertação das histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Foi possível perceber, no âmbito da proposta do estudo, que o momento da narrativa emergiu na entrevista por meio do compartilhamento das trajetórias profissionais das professoras enquanto docentes, no âmbito da proposta do eixo III, mais especificamente na primeira etapa do roteiro de entrevista mobilizado com as professoras nos encontros individuais.

A contação de histórias sobre acontecimentos ou aspectos de importância na vida pessoal autenticam, de modo particular, a perspectiva de mundo compartilhado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Mas é importante considerar que tal autenticidade não condiz com um empreendimento natural em torno da enunciação, mas é uma forma específica de se apresentar discursivamente. Fragmentos em torno do relato sobre a trajetória profissional, em que foi possível perceber a emergência de narrativas, foram utilizados com vistas a conformar a identificação do ethos das professoras. Isto porque, de acordo com Maingueneau (2013), é uma enunciação monologal que possibilita a instituição do ethos.

O que as professoras disseram na entrevista não poder ser considerado como “a verdade” de quem são e de como pensam, tão pouco pode ser admitida uma assertiva com base no falseamento de informações daquilo que apresentam em suas enunciações. A enunciação de cada professora declara a inscrição em um jogo que constrói a entrevista, conformando uma espécie de participação ativa no processo de constituição da apresentação da imagem discursiva de si. Na entrevista acadêmica o ethos de cada professora foi identificado por meio dos seguintes planos:

1. A *condição da prerrogativa de autoridade* sugere que é possível admitir um modo de inverter o silêncio, na medida em que são oferecidos tempo e espaço para que os sujeitos participantes possam constituir as suas histórias de modo que ganhem autoridade quando no momento de investigação. É esse empreendimento que o sujeito realiza de si mesmo que possibilita o desenvolvimento da narrativa. (SILVA; PÁDUA, 2010).

2. No âmbito de compartilhamento da narrativa tanto sujeito entrevistador quanto sujeito entrevistado concordam com uma condição de exposição do “eu” que sugere “uma possibilidade de repensar quem somos”, de forma a reconstruir “continuamente suas identidades ao contar e ouvir histórias” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 110). Desta forma, é possível dizer que uma *reconstituição de identidade* é mobilizada como caráter de provocação em torno do acordo que se configura entre o sujeito que se apresenta por uma imagem que se propõe atender as expectativas do outro da relação que se cria na entrevista, o sujeito interlocutor, e coenunciador.

A dinâmica de uma análise discursiva considera os desvios, os momentos de confrontação silenciosa, e os aspectos que emergem enquanto construção de sentidos-outros que não aqueles esperados pelo sujeito pesquisador. Neste sentido, em concordância com Lüdke e André (2014, p. 43), é preciso considerar não apenas a linguagem verbal quando no momento de interação com o sujeito participante da entrevista, mas atentar para “gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo”. No contexto de produção do texto da entrevista, devido a relação de diálogo que se cria entre os sujeitos participantes que se admitem como entrevistador e entrevistado, é possível significar que a entrevista apresentará aspectos de uma certa fidelidade em torno da realidade que se enuncia, dada a compreensão de abarcar o máximo possível o conjunto de aspectos que esta mesma realidade mobiliza. Mas é preciso entender que há distância entre a situação empírica e a situação discursiva (ROCHA *et al.*, 2013).

2.3.2 Heterogeneidades discursivas

No âmbito da heterogeneidade enunciativa os sujeitos linguistas se situam em dois campos distintos: heterogeneidade “mostrada” e heterogeneidade “constitutiva”. A primeira corresponde à capacidade de os aparelhos linguísticos acessarem as “sequências delimitadas” que mostram explicitamente a alteridade do enunciado (discurso citado, autocorreções, palavras entre aspas, etc.). A segunda consiste em não deixar “marcas visíveis: as palavras, [pois] os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que elas [as palavras] não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *stricto sensu*” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31, grifo nosso). Entretanto, Dominique Maingueneau (2008) pretende superar a dissociação entre heterogeneidade marcada e

heterogeneidade constitutiva ao revelar a relação com o Outro independente de qualquer alteridade marcada. É essa compreensão sobre heterogeneidade discursiva que aproxima as proposições de Maingueneau das reflexões de Jacqueline Authier-Revuz.

Heterogeneidade mostrada no discurso manifesta diversos tipos de “negociação” do sujeito falante; é a alteridade representada por formas observáveis na linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2011), sendo dependente da descrição linguística. Ou seja, se trata da representação, no discurso, de sua própria constituição. A heterogeneidade mostrada condiz com as “formas de apropriação, tradução e representação – textualmente *marcada* ou *não marcada* – do discurso do Outro nas produções de uma formação discursiva” (OLIVEIRA, 2018a, p. 204 e 205, grifo do autor). Desta forma, esse tipo de heterogeneidade pode ser admitida enquanto “heterogeneidade mostrada marcada” e “heterogeneidade mostrada não marcada”. A heterogeneidade mostrada marcada pode ser observada, dentre outros aspectos, por meio de discurso direto, discurso indireto, modalização autonímica, aspas, glosa, itálico, entonação. E a heterogeneidade mostrada não marcada pode ser apreendida por meio de discurso indireto livre, ironia, alusão, pastiche, imitação, metáforas, jogos de palavras e da reminiscência, por exemplo. Entender como o outro aparece no discurso (heterogeneidade mostrada) condiz com a compreensão em torno de como é estruturada a constituição discursiva (heterogeneidade constitutiva).

Heterogeneidade constitutiva do discurso se refere ao sujeito falante. Jacqueline Authier-Revuz (2011) apreende as contribuições da psicanálise e do dialogismo de Bakhtin (apontando para a relação com o outro que o dizer produz), em que não há marcas do discurso do outro, qualquer traço mostrado do outro é eliminado na tentativa de recusa da realidade. Essa é uma compreensão de análise que se situa fora da linguística. Sendo assim, é através de duas modalidades (discurso direto e discurso indireto) que o sujeito locutor dá lugar ao discurso do outro e que “no fio do discurso” um único locutor produz formas que possibilitam identificar as marcas linguísticas no discurso, inscrevendo o outro discursivo (AUTHIER-REVUZ, 2004). Desta forma, tanto a constituição de discursos como a produção de sentidos somente são possíveis devido as relações que o discurso empreende com o Outro (OLIVEIRA, 2018a).

O Outro, assim grafado, condiz com o conjunto simbólico que constitui um sentido de identidade ou de verdade interdiscursiva. Neste sentido, ainda que possam vir a emergir tentativas de apagar os rastros de uma heterogeneidade discursiva “em nome de uma pretensa homogeneidade, autonomia e autorreferencialidade” (OLIVEIRA, 2018a, p. 204), é possível perceber a inscrição interdiscursiva que uma enunciação realiza quando se compreende, por exemplo, que o interdiscurso tem primazia sobre o discurso no âmbito da análise. Para Maingueneau (2008), o Outro da psicanálise lacaniana e o Outro das teorias da enunciação, da ideologia ou do discurso, são

formulações próximas devido a se constituírem em torno do caráter “polifônico” da fala e do descentramento do sujeito da enunciação. Entretanto, o Outro atua de modo diferenciado em cada perspectiva e abordagem conceitual. Uma compreensão que, para Oliveira (2018a), condiz o equívoco de Maingueneau (2008) sobre o Outro na psicanálise lacaniana.

Para discorrer em torno do Outro na análise discursiva, Maingueneau (2008) recorre ao “princípio dialógico” desenvolvido nos estudos do Círculo de Bakhtin, compreendendo o caráter de interação comunicativa por meio de duas acepções: o reencontro com o discurso do outro e a descentração do ser na comunicação. No que diz respeito o reencontro com o discurso do outro, mesmo que não haja fidelidade, o discurso sempre estará situado em um discurso já constituído, em um discurso de um outro. Já no que diz respeito o descentramento do sujeito no ato da enunciação, é preciso retirar o sujeito de um lugar de isolamento no âmbito da comunicação, ou seja, quem comunica está comunicando algo a alguém.

2.3.3 Narrativas fantasmáticas (ou lógicas fantasmáticas)

Com o objetivo de sistematizar uma compreensão em torno da explicação crítica da realidade, em dissociação com o realismo e a hermenêutica (OLIVEIRA *et al.*, 2013; GLYNOS; HOWARTH, 2018; OLIVEIRA, 2018a), Jason Glynos e David Howarth (2018) compreendem alguns pressupostos em torno da abordagem discursiva e pós-estruturalista que conformam, por sua vez, uma “lógica da explicação crítica” constituída por um conjunto de lógicas discursivas: lógicas sociais, lógicas políticas, e lógicas fantasmáticas. Tais lógicas se constituem por aspectos de criticidade em torno de alguns “pressupostos ontológicos”. O primeiro pressuposto condiz com a compreensão de que “todas as práticas e regimes são entidades discursivas” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 62); ao passo que o segundo pressuposto aponta para o entendimento de que “qualquer campo de relações sociais discursivas é marcado por uma contingência radical, no qual contingência radical se refere à instabilidade inerente (como oposto ao acidental) da identidade dos objetos” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 63).

As proposições de Glynos e Howarth (2007) em torno de uma abordagem teórico-metodológica com a teoria do discurso para o campo das ciências sociais foram sistematizadas por Oliveira *et al.* (2013) para o campo da pesquisa em educação. A abordagem teórico-metodológica proposta se constitui em quatro etapas: defender que a pesquisa como orientada ao problema; considerar a abordagem retrodutiva da racionalidade da pesquisa desde a elaboração inicial até a fase de conclusão; compreender as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas como unidades

explicativas do social; e articular teoria e realidade enquanto validação da pesquisa por meio de um processo de articulação.

Com vistas a apreender esta sistematização de análise enquanto um recurso investigativo, foram admitidas as contribuições de Glynos e Howarth (2007) sistematizadas por Oliveira *et al.* (2013) como constituição do desenho teórico-metodológico e analítico da pesquisa desenvolvida por este trabalho de dissertação, embora tendo a compreensão dos limites de tais contribuições no contexto da investigação prática e de finalização do presente estudo. Sendo assim, no que diz respeito a etapa de compreender a pesquisa enquanto aquela que se orienta a um dado problema da realidade, o problema de uma pesquisa é “definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado”, voltando-se “para o enfrentamento dos problemas acusados e vivenciados pelos sujeitos sociais no contexto trabalhado” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1333).

Estar em campo para trabalhar de maneira investigativa com o problema percebido faz considerar a necessidade de reconhecer as implicações do funcionamento social e político para além daquelas inicialmente observadas. Consiste também perceber as condições dos aspectos relacionados ao problema investigado. Entretanto, no trabalho que desenvolvi no âmbito da elaboração desta dissertação não foi possível a investigação em torno do campo empírico de trabalho em que as professoras participantes do estudo atuam por meio do vínculo empregatício, apesar de duas entrevistas desenvolvidas por este trabalho de dissertação se realizarem no contexto de uma mesma unidade de ensino escolar em que as professoras participantes estavam em atuação enquanto professora regente de sala de aula (professora Vasconcelos) e vice-gestora (professora Araújo).

Apesar de não conseguir mobilizar um conceito de investigação que compreendesse aspectos da prática docente no contexto de atuação em sala de aula (a professora Araújo apesar de atuar enquanto vice-gestora na instituição de ensino na qual trabalha a professora Vasconcelos como regente de sala de aula, também atua como professora de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma outra unidade de ensino escolar localizada na mesma rede municipal de ensino em Recife – PE), é possível dizer que a pesquisa que realizei no âmbito deste trabalho de dissertação se inscreve enquanto aquela orientada ao problema dada a mobilização em torno das discussões teóricas que têm caracterizado os estudos recentes sobre o currículo.

No âmbito da segunda etapa da abordagem teórico-metodológica proposta por Glynos e Howarth (2007) em torno de apreender uma dinâmica retrodutiva, é preciso considerar as apreensões dos sujeitos da realidade investigada sem, contudo, limitar a análise às interpretações de tais sujeitos. Neste sentido, é preciso considerar “as condições que seriam necessárias para, ou que

tornariam possível a ocorrência de determinado fenômeno” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1336). Considerando que a pesquisa funciona a partir da lógica de retrodução, em que a hipótese será passível de constantes modificações e reelaborações através do aprofundamento da investigação no contexto problematizado (OLIVEIRA *et al.*, 2013), foi possível perceber que o amadurecimento do trabalho investigativo realizado nesta dissertação, em confronto com o tempo requerido no contexto de sua sistematização, se constituiu enquanto característica necessária da consolidação deste estudo. Daí a admissão de que as considerações deste trabalho estão situadas em caráter de contingencialidade e de deslocamento teórico, analítico e metodológico.

O tipo de explicação que se alcança com esse entendimento consiste na consideração de lógicas discursivas (sociais, políticas e fantasmáticas) como unidades explicativa do fenômeno social observado, permitindo (des)articulações dos sujeitos na sociedade e na produção da realidade. As lógicas sociais são condições de funcionamento que permitem a construção e a mobilização de sentidos, significados e significantes na produção da realidade, servindo como base para as identificações dos sujeitos. De igual maneira, são tais lógicas que apresentam limites, regulações e possibilidades que tornam possível dizer o que é representável e o que pode se constituir, ou não, como sentidos. Tais lógicas são constituintes de regras que orientam a construção de significados sobre espaços, objetos, relações, concepções, etc. (OLIVEIRA, 2018a).

Os processos que constroem, tencionam e deslocam as práticas sociais são chamados de lógicas políticas, que também são responsáveis em produzir “novos padrões de afirmação” em sentido de contestação da hegemonia de um discurso. As lógicas da diferença e as lógicas da equivalência, sistematizadas e propostas por Ernesto Laclau (1935 – 2014), são formas de sustentar as lógicas políticas que, por sua vez, são construídas e contestadas a partir de significantes, de lógicas sociais e de discursos em articulação para o reforço ou o deslocamento de formações discursivas através de processos articulatórios (OLIVEIRA, 2018a).

No contexto de realização deste trabalho, não foi possível a consideração de lógicas sociais e de lógicas políticas enquanto significação da análise realizada no contexto de apresentação e de sistematização dos sentidos aqui apresentados. Neste sentido, apesar de entender a importância, conforme apontam Glynos e Howarth (2018), de que as lógicas discursivas (lógicas sociais, lógicas políticas e lógicas fantasmáticas) estão inter-relacionadas e precisam ser admitidas enquanto constituintes de uma rede articulatória na investigação e na análise, para o presente trabalho de dissertação em questão, foram admitidas de modo mais específico as reflexões em torno das lógicas fantasmáticas enquanto aquelas que fornecem aspectos de análise como recursos para o alcance dos objetivos propostos por esta presente pesquisa no contexto de sua proposição, execução e finalização.

As lógicas fantasmáticas atuam entre as lógicas sociais e as lógicas políticas, e são necessárias para suturar, mesmo que de forma precária, a angústia dos sujeitos em torno da falta. Isto porque tais lógicas produzem fantasias sociais que têm enquanto objetivo impedir o reconhecimento da ontologia social (a falta) na qual os sujeitos, de igual maneira também constitutivos pela falta, se inserem (GLYNOS, 2001). Também compreendidas por lógicas da fantasia, as lógicas fantasmáticas implicam em processos de identificação dos sujeitos com os discursos que constituem a realidade e que também os constituem. São essas lógicas que mobilizam a compreensão de como estruturas discursivas são fixadas e rompidas pelos sujeitos no contexto de suas identificações (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

As lógicas fantasmáticas apresentam aproximação estritamente direta com a teoria lacaniana (GLYNOS; HOWARTH, 2018), permitindo compreender como determinado campo discursivo é conformado por subjetividades que disputam politicamente um dado contexto. Apesar de as lógicas fantasmáticas se apresentarem por meio de “narrativas que possuem um estatuto ambíguo em relação ao imaginário social dominante. Ao mesmo tempo em que desempenham um papel fundamental na interpelação e identificação afetiva dos sujeitos em relação às formações discursivas ou ao regime social hegemônico, elas raramente são afirmadas e assumidas diretamente em espaços públicos oficiais” (OLIVEIRA, 2018a, p. 209).

Embora não podendo ser reconhecida pelo sujeito que enuncia, a narrativa fantasmática pode ser parcialmente reconhecida no contexto da entrevista por meio de uma análise que identifica a tentativa na enunciação de aplacar o sentido de falta por meio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal (fragmentos de gozo).

As lógicas fantasmáticas não se coadunam com práticas regidas por racionalidade crítica e cuja razão tem como caráter a mobilização de um envolvimento máximo do sujeito com a estrutura social. Sendo assim, uma narrativa fantasmática é sustentada pelo gozo que produz e podem ser identificadas por heterogeneidades mostradas não marcadas, como, por exemplo por meio de alusões, ironias, subentendidos, etc. As narrativas fantasmáticas também podem aparecer no texto por meio de modalizações autonímicas, ou *glosas*, em que o sujeito enunciador não assume responsabilidade pelo enunciado no qual se inscreve (OLIVEIRA, 2018a).

2.3.4 Modalizações autonímicas

Jacqueline Authier-Revuz compreende que uma forma mais complexa de dar lugar ao outro no discurso é possível: por meio da autonímia e da autonímica. A autonímia condiz com um enunciado que não faz menção a uma realidade exterior por meio da linguagem enunciativa que

utiliza, havendo, entretanto, recorrência à exterioridade da linguagem: uso de aspas, itálico, entonação ou comentário, discurso do outro (OLIVEIRA, 2018a). Uma modalização autonímica se caracteriza pelo conjunto de procedimentos nos quais o sujeito enunciador se inscreve e desdobra seu discurso com a intenção de comentar a sua própria fala, produzindo “uma espécie de enlaçamento na enunciação” (MAINGUENEAU, 2013).

As diversas formas marcadas da conotação autonímica constituem uma modalização autonímica, uma espécie de “metadiscurso ingênuo”, de mecanismo normal da comunicação, conformando parâmetros e/ou pontos de vista (imbrincados muitas vezes entre si) que funcionam como um ponto de heterogeneidade. Desta forma, atuam quatro tipos de modalização: “não coincidência interlocutiva entre enunciador(a) e coenunciador(a)”, “não coincidência do discurso consigo mesmo”, “não coincidência entre as palavras e a realidade”, e “não coincidência das palavras consigo mesmas” (OLIVEIRA, 2018a, p. 210). No Quadro 4 é possível perceber exemplos de como as modalizações autonímicas podem ser percebidas em um contexto de enunciação e de constituição discursiva no momento de análise em torno dos enunciados que são admitidos no corpo de reunião de um conjunto de fragmentos possíveis.

Quadro 4 – Modalizações autonímicas

TIPO	EXPRESSÃO	CONDIÇÃO
Não coincidência interlocutiva entre enunciador(a) e coenunciador(a)	- “Se me permite dizer” - “Não sei o que você diria, mas...” - “Não me entenda mal” - “Não no sentido que você está pensando” - “Desculpe a expressão” - “Se se pode dizer” - “Se você preferir” - “Entende o que eu quero dizer?” - “Como você mesmo diz”	Quando as modalizações autonímicas indicam uma distância entre os coenunciadores
Não coincidência do discurso consigo mesmo	- “Como dizem” - “Como diz o povo” - “No sentido do que diz Fulano” - “Como diz X” - “Para usar as palavras de X” - “Para falar como os esnobes” - “O assim chamado” - “O que se costuma chamar”	Quando o enunciador alude a um outro discurso dentro de seu próprio discurso
Não coincidência entre as	- “Como dizer isso”	Quando se trata de

palavras e a realidade	- “É mais ou menos como” - “Na falta de um termo melhor” - “O que é preciso chamar X” - “Poderíamos dizer” - “Como dizer?” - “Ia dizer X” - X, ou melhor, Y - “Já que é um necessário nomear”	indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar
Não coincidência das palavras consigo mesmas	- “Em sentido geral” - “Num sentido diferente” - “Usando um termo ambíguo” - “Em todos os sentidos da palavra” - “No sentido primeiro da palavra” - “Literalmente” - “Eis a palavra adequada”	Quando o enunciador se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo

Criação/Adaptação: a autora (2019)

Fonte: Oliveira (2018a); Maingueneau (2013)

O Quadro 4 apresenta uma adaptação em torno dos tipos de modalização autonímica, propostos por Jacqueline Authier-Revuz e apresentados por Oliveira (2018a) e Maingueneau (2013). Daí foram compreendidas expressões que podem ser mobilizadas e admitidas no momento de constituição enunciativa quando na interlocução discursiva. Em consequência, o quadro apresenta condições que estruturam a enunciação: na primeira coluna são apresentadas as denominações de Oliveira (2018a); enquanto que na terceira são utilizados os exemplos de Maingueneau (2013); já na coluna do meio é conformado um texto híbrido que utiliza expressões dos autores na referência em questão.

Operar deslocamentos de significados já instituídos na análise em uma dada compreensão teórica possibilita construir um olhar amplo na pesquisa, em que “todo conhecimento, uma vez concebido como dependente do contexto, é marcado pelas falhas humanas, instituído em certas relações de poder” (LOPES, 2018, p. 142). O contexto social, que admite políticas educacionais e curriculares articuladas em prol de um projeto social de educação, faz emergir uma produção discursiva específica em torno da educação pública escolar, configurando múltiplas referências pautadas por grupos e movimentos que se inserem em dimensões sociais ora diferentes, ora semelhantes, através de objetivos que se aproximam em determinados momentos, e se distanciam em outros.

A promoção de discursos que configuram sujeitos plenamente preparados para lidar com as expectativas sociais e culturais de uma sociedade moderna tem no currículo o sinônimo de produtividade, cuja relevância social está na verificação das aprendizagens através de instrumentos

de avaliação, relacionados, na maioria das vezes, a testes e provas como forma de atender a um padrão em larga escala que elege a racionalidade científica como aquela superior. Currículos são criados, profissionais especialistas mobilizados, e até mesmo um espaço próprio é produzido para que a aprendizagem de uma identidade específica possa se realizar. Não somente estudar garantirá o exercício da cidadania, por exemplo, como também a possibilidade de sair de uma situação de pobreza, alicerçada pelas relações sociais. Para garantir que a fome não se confunda com a violência, é preciso garantir a frequência da criança à escola, é preciso considerar a presença da família para acordar um tipo de educação que irá se vincular com o desenvolvimento da sociedade. Ordem e progresso para a sociedade brasileira¹. E educação para os filhos da nação.

3 ÉRAMOS NÓS, PROFESSORAS

A pesquisadora e as professoras não desempenharam os mesmos papéis na entrevista. Cada sujeito constitui uma imagem de apresentação de si a partir do lugar social e discursivo que ocupa. O objetivo desta seção é investigar as imagens discursivas de si (ethos) constituídas pelas professoras, considerando que se trata de uma interação entre dois tipos de sujeitos interlocutores situados em posições sociais específicas (a proponente da entrevista e a participante da entrevista) e que, como tal, se admitem que tais sujeitos que atuam na produção de textos constituídos por meio de enunciações. Para a investigação das imagens discursivas, foi analisada a enunciação monologal das professoras no momento de contação em torno da trajetória profissional, pois é uma enunciação monologal que apresenta tentativas do sujeito em controlar a constituição discursiva de si (MAINGUENEAU, 2013). Por sua vez, tal controle é realizado por meio da ativação do ethos em planos do gênero que serve enquanto suporte da enunciação do sujeito. No caso em questão, a entrevista. Nas subseções seguintes será apresentado como o ethos de cada professora foi analisado, bem como a forma pela qual cada professora se inscreveu no âmbito de suas participações na entrevista. No momento final desta seção, serão considerados alguns aspectos em comum em torno da dinâmica constitutiva da imagem discursiva que cada professora apresentou de si.

3.1 UM ETHOS ENSINANTE – “Só sou professora”

Vasconcelos, quando no momento de realização da entrevista, é professora efetiva na rede municipal de ensino (Recife – PE), professora aposentada pela rede estadual de ensino (Pernambuco), possui curso de graduação em Pedagogia e curso de especialização em Administração de Recursos Humanos na Pré-Escola. Vasconcelos declara ter 67 anos de idade, e se considera professora alfabetizadora desde os 14 anos. A paixão pela profissão é demonstrada por meio de uma prática de ensino que extrapola o ambiente da sala de aula. A paixão também é apresentada no momento de meu ingresso em sala de aula para a realização da entrevista, em que a professora me apresenta o espaço da sala de aula, composto por elementos decorativos, recursos pedagógicos e atividades produzidas pelas crianças.

O desenvolvimento da enunciação apresenta um enredo que constitui a sua escolha pela profissão professora, mas que enfatiza aspectos de sua prática na alfabetização. Sendo assim, elabora um sentido de docência constituído por uma prática de ensino interessada, uma prática de alfabetização. Para tanto, articula aspectos de vivência anterior a sua constituição oficial enquanto professora alfabetizadora e posterior ao seu reconhecimento enquanto profissional da alfabetização.

A articulação entre esses dois momentos (enquanto aprendiz da leitura e da escrita, e especialista em alfabetização) pode ser percebida no fragmento discursivo abaixo.

Professora Vasconcelos (grifo nosso): Desde os 14 anos... Eu sempre gostei de ensinar porque segundo meu pai, meu padrinho, eles ficavam admirados de ver o meu desempenho, imitando, uma pessoa ensinando desde criança. E dos cinco anos, acredito, meu pai me deu um quadro com giz e esponja, e eu brincava de dar aula. Então eu me sentia a própria professora. E nunca tinha visto uma professora ministrar aula. Porque eu não fui pra a escola antes dos cinco anos. Quando eu fui pra a escola eu já tinha quase seis anos, né. Foi uma... a vizinha... que não era nem a escola. A vizinha... que mamãe dizia assim, uma história de desarmar. Era o quê? Ensinar as letras. Porque mamãe fazia isso, mas ela não tinha tempo porque eram muitas crianças, 12 filhos, quase que seguidos. E aí mamãe botava pra essa vizinha ensinar. E aí eu comecei lendo. Só que eu achava que não era daquele jeito. Porque era na carta de ABC onde mostrava as letras, apontando, eu achava aquilo ali um terror porque aquelas letras não me diziam nada. O que me dizia era a palavra. A palavra era pra mim, ela é, importante. A começar do meu nome. Que eu gostava do meu nome, eu admirava o meu nome. Eu fazia questão de saber o nome das pessoas. E eu tentava escrever o nome das pessoas. Então eu sabia que eu ia usar símbolos. Não idealizava que aquilo ali seriam letras. Mas seriam símbolos que juntando formariam a palavra que eu queria.

O sentido de docência que admite uma prática de ensino interessada na alfabetização está inscrito em um campo discursivo que permite a elaboração do próprio sentido em torno da docência, em que escolher a profissão e se constituir professora é: gostar do que faz (“eu sempre gostei de ensinar”), ser reconhecida pelo olhar de admiração do outro (“então eu me sentia a própria professora”), bem como se reconhecer enquanto estudante do processo de aprendizagem vivenciado (“só que eu achava que não era daquele jeito”) e assumir este reconhecimento como identificação profissional de uma especialista em torno da prática que até então estava inscrita como aprendiz (“a palavra era pra mim, ela é, importante”). Na continuidade de sua enunciação a professora Vasconcelos apresenta diversos exemplos de como a sua prática enquanto alfabetizadora é constituída pelo outro da relação pedagógica, fora do ambiente escolar (no ambiente familiar) por meio da prática de alfabetização.

Professora Vasconcelos: E, a minha vida, assim, foi um sonho pra mim quando eu consegui entrar no Magistério. Porque eu sempre estudei em escola pública, né. Eu fui, é... por conta de ter tantas crianças, meu pai era... comerciante, e não... não... não sabia, não era alfabetizado, ele era letrado. Minha mãe não é alfabetizada. Minha mãe ainda é viva. Ela, quando ela soletra, ela soletra no tempo dela que é o que me comprova que as letras sozinhas não fazem nada. [...] Já a minha tia de nove... de 80 anos, minha mãe tem 88, minha tia de... de 80 anos, eu consegui alfabetizar. Ela ler, né. Ela não consegue ler um texto, mas ela ler palavrinhas, ela ler o nome de ônibus ((semblante alegre)). Então pra a idade dela... E ela tem um problema no... ela tem dificuldade de aprendizado, né. Ela não foi trabalhada em momento algum da trajetória da vida dela a alfabetização. Ninguém nunca parou pra nem mostrar o

nome dela, né. Ela já escreve o nome dela. Isso é uma vitória, né. [...] Já a minha tia, não. Ela já ver as diferenças. [...]

A professora Vasconcelos compreende uma prática de alfabetização, um sentido de professora alfabetizadora, enquanto aqueles que estão em associação com a sua admiração em torno de sua própria constituição enquanto profissional que assim se realiza por meio da influência que consegue exercer no contexto de parentesco familiar. Seja no âmbito de sua relação com a mãe e com a tia, seja no contexto de correção em um diálogo com a sobrinha.

Professora Vasconcelos (grifo nosso): Ah... Eu escrevi... O nome da minha irmã é Ana ((ênfase no som aberto)) e o nome da minha avó é Anna ((ênfase no som fechado)). Aí quando, eu falando, aí minha sobrinha foi e me corrigiu. “Tia você diz o nome da minha mãe errado” ((entonação)). Eu disse “digo não. Você é quem diz errado” ((entonação)). Aí escrevi o nome da... da bisavó dela, que é a minha avó, e escrevi o nome da mãe dela. “Agora pronuncie os dois” ((entonação)). Porque o outro é Anna ((ênfase no som fechado)) com dois enes. Então, é Anna ((ênfase no som fechado)). Se escreve an ((ênfase no som fechado)) e escreve o na ((ênfase no som aberto)). E o outro não. Você escreve A ((ênfase no som fechado)) na ((ênfase no som aberto)). Então, um é Ana ((ênfase som aberto)) e o outro é Anna ((ênfase som fechado)). Então, são essas coisas que o menino precisa descobrir. E somos nós, alfabetizadores, que a gente lança o desafio. E tudo meu na sala é um desafio. Tem que ser ((sorri)).

O aspecto de coletividade que a professora Vasconcelos mobiliza em sua enunciação (“somos nós, alfabetizadores”) compreende um sentido de reafirmar a sua imagem discursiva enquanto professora alfabetizadora, que se constitui não apenas no ambiente escolar, mas também nas relações sociais que desempenha no contexto de parentesco familiar. Foi possível perceber que essa imagem discursiva de professora alfabetizadora é mobilizada por meio de um sentido em torno da prática de ensino que não somente realiza o ato de ensinar algo a alguém como também de corrigir e de discordar. Esses elementos que constituem uma prática de ensino são mobilizados pela professora Vasconcelos já desde o momento de apresentação na entrevista (Roteiro de Entrevista), ao responder as perguntas “Atualmente, que função desempenha na escola” e “Há quanto tempo você está desempenhando esta função?”, Vasconcelos antecipa a imagem de si quando afirma “sou professora”, “sou a mais velha de 12 [irmãos/irmãs], “sou aposentada”, “eu me considero alfabetizadora”, quando na elaboração de um curto texto narrativo biográfico.

As afirmativas de si demonstram indícios de que a professora Vasconcelos constitui a sua imagem profissional por meio de experiências no cargo (seja como professora, de maneira geral; seja como professora alfabetizadora, de modo específico), conformando o ethos dito de uma professora alfabetizadora apaixonada pela profissão docente, bem como pela prática de alfabetização. Ao longo de sua enunciação, foi possível perceber que essa imagem é reafirmada pelo

ethos discursivo de uma professora alfabetizadora que atua em um exercício de ensino fora dos espaços da sala de aula e da escola, elaborando um mundo ético da profissão docente (e da profissão de alfabetizadora) que associa paixão e docência enquanto uma relação que se constitui de modo intrínseco.

Na enunciação foi possível perceber que a professora Vasconcelos dinamiza afirmativas em torno de uma imagem discursiva de si ensinante (ethos ensinante), que enuncia a satisfação em torno da escolha pela profissão docente (mundo ético que associa a paixão e a profissão) quando demonstra que ensina algo, seja no ambiente escolar (ethos dito) ou não escolar (ethos discursivo). O ethos ensinante aparece por meio do plano da entrevista de autoridade no assunto (professora alfabetizadora), em que é convocado por uma relação pedagógica admitida como uma prática de ensino interessada que se inscreve em uma coletividade profissional, assumindo concepções em torno de uma socialização identificada (sujeitos profissionais da alfabetização, neste caso) que compartilha sentidos no contexto de sua profissionalidade (práticas de alfabetização).

3.2 UM ETHOS RECONCILIADO – “Eu sou satisfeita com até onde eu caminhei”

Araújo é professora efetiva na rede municipal de ensino em Recife (PE), possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. No momento de realização da entrevista possui 40 anos de idade, atua com duas matrículas, como vice gestora e como professora de sala de aula de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma rede municipal de ensino (Recife-PE). As duas matrículas que possibilitam a vinculação da professora com a rede de ensino na qual atual permitem compreender os aspectos de responsabilidade profissional que evoca enquanto aqueles que estão relacionados com a prática docente, visto que a professora, ao longo de sua entrevista, evidencia elementos de hibridização entre a prática de regência em sala de aula e a prática que assume quando no contexto de assuntos administrativos e da gestão escolar.

A enunciação apresenta a escolha pela profissão docente e a prática de trabalho em sala de aula (conforme enunciado proposto da questão). Para tanto, a professora Araújo utiliza expressões que realizam afirmativas em torno de si mesma (“eu nunca quis ser outra coisa”, “eu sempre quis ser professora”) como forma de demonstrar a sua constituição enquanto professora já desde a infância (brincadeira na vizinhança do bairro em que residia) por meio da prática de ensino.

Professora Araújo (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. 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.

No fragmento acima é possível perceber que a professora Araújo constitui um sentido de docência que está em proximidade com a prática de ensino e que se realiza por meio da inscrição em um campo de discursividade escolar (“minha brincadeira de criança era de escola”, “ensinava os coleguinhas da redondeza, um pouco menores, a ler brincando de escola”) que é mobilizada enquanto aquele que torna possível o sentido de responsabilidade social que a professora apresentará no âmbito do desenvolvimento de sua enunciação. Desta forma, essa responsabilidade social é assumida, em um primeiro momento, por meio do próprio ato da docência, seja diretamente ou não (brincadeira de ensinar a vizinhança, exercício profissional em escola de rede privada, e ingresso na rede pública de ensino), e por meio de sua efetividade enquanto profissional ao ingressar na rede pública de ensino.

Professora Araújo: A minha primeira escola de lotação foi a escola onde eu estudei. Do que era a alfabetização até do que era a oitava série. Então eu fui com muito... muito gás pra dizer aos meninos: “oh, eu sai daqui, eu sentei aí, onde vocês tão hoje” ((entonação)). Entendesse? 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.

Após o ingresso na rede municipal de ensino como professora regente de sala de aula, a professora Araújo compreende um sentido de observação e de cuidado para com o estudante que se localiza socialmente nesse espaço escolar que é pertencente a rede pública de ensino, mais especificamente a rede pública municipal de ensino. Esse cuidado combina aspectos da preocupação em torno da trajetória desse sujeito estudante na escola na continuidade de seus estudos (“eu fui com muito... muito gás pra dizer aos meninos”) e da performance que esse sujeito profissional docente precisa assumir diante desta convocatória que realiza aos sujeitos no que diz respeito a continuidade dos estudos (“a minha visão naquela escola pra meus alunos ou de qualquer

outra por onde eu passei não é a mesma de algumas colegas”, “eu já estive onde eles estão”, “isso traz um diferencial na forma como você vai conduzir o trabalho”). Essa performance condiz com as escolhas que realiza em torno da carreira profissional, quando a professora Araújo justifica o não ingresso no curso de mestrado devido às condições de trabalho que a rede de ensino lhe proporcionam (“mas eu digo isso sem nenhuma angústia”) e à constituição da relação ensino e aprendizagem com o outro da prática pedagógica: o outro sujeito estudante do curso de formação docente (“eu sou satisfeita com até onde eu caminhei e eu continuo na caminhada assim, nessa troca, com quem ainda tá estudando”).

Professora Araújo (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. Eu tenho 40 anos hoje, pode não parecer, mas eu tenho ((sorri)), né. Então eu não sou... Se eu tivesse 20 ou até 30 anos a minha perspectiva em termos de carreira seria outro. 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...eu já tenho 40 [anos], 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. [...] Se eu fosse fazer em termos de carreira na rede, em termos de salário, o meu acréscimo é muito pouco. A rede oferece muito pouco, nesse sentido. Então analisando custo-benefício pra a carreira, pra mim não é mais interessante fazer. O desejo existe, mas num... também não é uma coisa que me faz sofrer: “ah, não vou fazer mais...” ((entonação)), não. 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...

Pesquisadora: ((sorri))

Professora Araújo: ((sorri)) ...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 o outro do contexto pedagógico, neste caso, estudantes do curso de formação docente, que decorre do aspecto da responsabilidade social que a professora Araújo mobiliza no contexto de sua enunciação em torno da constituição de si enquanto docente, compreende um ato de orientação que visa reorganizar a prática investigativa que esse outro (sujeito estudante do curso de formação docente) precisa admitir quando na configuração de seu próprio processo formativo enquanto profissional da educação, perpassando a prática de pesquisa em escolas.

Professora Araújo: Porque depois que a gente vai pra a prática, a gente percebe isso. A gente quando... quando tá fazendo os estágios a gente tem um dedo muito firme, né, pra apontar e dizer assim: “menino, essa professora fez assim, fez aquilo” ((entonação)). [...] E muitas vezes o dia que a gente foi fazer a observação, naquele dia a professora não tava tão inspirada, naquele dia era um dia em que ela ia usar mais o quadro. E aí a gente quando é estudante, a gente tá cheio de gás, e num sei o quê. E a gente acha que vai transformar tudo. E a gente vem nessa perspectiva aí. [...] Da nossa forma a gente vai transformando mesmo, só que o dedinho da gente é muito firme pra apontar. E aí a gente... a gente às vezes faz um relatório julgando um profissional, não é? Por um momento, por um recorte. E, muitas vezes, num outro momento que a gente não tava em sala, o profissional deu uma aula espetáculo, mas não tinha ninguém pra ver a não ser os alunos. Então, a gente tem que ter muito cuidado, eu digo muito isso, assim, pra as estagiárias que passam... é... por mim... eu digo: “se você nunca teve uma sala de aula sob sua responsabilidade, você ainda não sentiu na pele. [...] Então, veja com doçura quando você vier fazer observação, não só na minha sala, em qualquer sala por onde passar. Veja com doçura o trabalho docente porque em algum momento da sua carreira você vai lembrar: ‘rapaz, eu pensava que o negócio era tão facilzinho de fazer, mas não é não’” ((entonação)). Entendesse?

A professora constitui um sentido de docência que se articula com a responsabilidade social no contexto de relação pedagógica com o outro que se inscreve nessa relação. O seu ethos é constituído por meio do plano da entrevista de reconstituição de identidade (satisfação com a profissão docente). Durante a enunciação a professora Araújo conforma um ethos dito de uma professora que se constitui primordialmente por meio de sua própria trajetória em instituições de ensino escolares, mais especificamente da rede pública. Um outro ethos emerge em sua enunciação, que se inscreve em uma relação pedagógica por meio de um sentido de troca, compartilhamento, em que há necessariamente o diálogo entre a aprendizagem e o ensino. A concordância entre uma responsabilidade social (ethos dito) e uma prática que realiza um duplo movimento entre aprendizagem e ensino (ethos discursivo) conforma um mundo ético em que a professora, enquanto profissional da educação, precisa estar em disposição de ensinar e de aprender, assumindo aspectos de responsabilidade para com o outro.

O mundo ético que constitui o sentido de profissionalidade docente admitido pela professora Araújo configura a formação de um ethos reconciliado que convoca influência de aspectos da sua identificação anterior (estudante) para a sua identificação quando no momento atual (profissional professora), aproximando duas identificações que estão socialmente localizadas de modo diferente (estudante e professora na rede pública de ensino), mas intrinsecamente relacionadas no âmbito da constituição da prática profissional. O ethos reconciliado pode ser admitido por meio das expressões em destaque nos fragmentos discursivos que constituem a enunciação da professora Araújo (“eu nunca quis ser outra coisa”, “eu sempre quis ser professora”, “eu digo isso sem nenhuma angústia”,

“eu sou satisfeita até onde eu caminhei e eu continuo na caminhada assim, nessa troca, com quem ainda tá estudando”).

3.3 UM ETHOS ANALISTA – “Sou classe trabalhadora, sou classe pobre”

Santana é professora regente de sala de aula na rede municipal de ensino em Paulista (PE) e tem vínculo por contrato na rede municipal de ensino em Jaboatão dos Guararapes (PE) com turmas do ensino fundamental. É graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestre em Educação. Atua há 2 anos na profissão docente e possui 29 anos de idade quando no momento de realização da entrevista. Antes do início da gravação em áudio, menciona alguns aspectos em torno de sua pesquisa no curso de mestrado em educação, na qual investigou aspectos da educação inclusiva em escolas da rede municipal de ensino em Recife (PE). Esse aspecto apresenta uma antecipação em torno da compreensão de sua prática analista que vivencia no contexto de sua profissionalidade docente, conformando um sentido especialista em educação. Daí ser possível compreender que a professora não apenas é uma especialista em educação escolar, mas em práticas educativas que se situam primordialmente fora da escola e que atuam enquanto uma rede social que influencia o ingresso e a trajetória, bem como a conclusão do curso de Pedagogia.

A enunciação da professora Santana constrói uma enunciação que a posiciona de modo diferente em relação aos demais sujeitos que se inserem na mesma dinâmica pedagógica que a sua, seja no curso de Pedagogia, no trabalho docente e pedagógico, ou até mesmo na moradia em comunidades pobres da cidade em que reside. A professora Santana constitui uma enunciação que busca não somente apresentar a sua trajetória profissional docente por meio da escolha e do ingresso no curso de Pedagogia, como também configura a escolha pelo curso de licenciatura como aquela que está articulada a um sentido socioeconômico, como é possível perceber no fragmento discursivo acima, em que realiza a escolha pelo curso de Pedagogia tanto por meio da vontade em se desvincular profissionalmente da empresa (na área de comércio) que estava até então em vínculo empregatício, como por meio da finalidade em concluir o curso para trabalhar em empresas (pedagogia empresarial).

Professora Santana (grifo nosso): É uma história, né. E aí vou iniciar pela minha formação. Como foi que eu cheguei em Pedagogia, né. Que aí vai dizer também, é... é... um pouco da representação social da... das licenciaturas, né, pra a gente, né. Bem, eu sou a décima sexta filha, né, de uma família, de pai e mãe analfabetos, pobres, com grande dificuldade financeira, né. E aí dessa... desse... dos quinze irmãos eu sou a única graduada, né. E aí a escolha pra... Ser professora pra mim nunca foi uma opção, apesar de todo um cenário me encaminhando pra isso, né. Uma

profissão mais fácil, é... eu era pobre, belele belele. Nunca foi. Ao contrário, era sempre o que eu não queria. [...] Eu escolhi Pedagogia porque era no turno da tarde e é... não dava pra conciliar ela com a Riachuelo. Eu queria um pretexto pra me... me... ser demitida ou pedir demissão na Riachuelo, né. Um pretexto que me convencesse. [...] Mas aí eu escolhi Pedagogia com a ideia de fazer Pedagogia e trabalhar no mundo das empresas e tal, Pedagogia empresarial. [...] Na época soava positivo pra mim, né. E aí foi isso. Ingressei na Pedagogia e por incrível que pareça, é... os meus três primeiros semestres foram fantásticos, assim ((semblante alegre)). [...] E aí quando eu comecei a colocar o pé no chão, indo pra as escolas... os campos de pesquisa, tanto de educação não formal quanto escola, eu fui começando cada vez mais me apaixonando pelo curso, né. É... Eu tenho muito orgulho da minha trajetória formativa porque ela diz não só da minha persistência e da possibilidade de mudar, né, de... de opinião, inclusive me diz o quanto... o quanto a gente é abitolado, né, pelos próprios, é... é... ((pausa longa)) meios de comunicação direto e indireto. Porque a gente tem uma ideia muito superficial dos... dos cursos. E a gente não conhece os cursos que existem nas universidades, né.

No fragmento acima é possível perceber que a professora elabora afirmativas em torno de si mesma que são condizentes com uma identificação socioeconômica (“eu sou a décima sexta filha”), escolar (“eu sou a única graduada”) e afetiva (“eu tenho muito orgulho da minha trajetória formativa”) que é na continuidade de sua enunciação. A imagem discursiva de uma professora que realiza uma autocrítica e que mobiliza aspectos em torno de uma análise dos aspectos que influenciaram a sua escolha pela profissão docente é condizente com o empreendimento que a professora Santana realiza em torno de construir associações que possibilitem dinamizar a sua enunciação: a escolha do curso de Pedagogia devido a situação socioeconômica; a escolha em ingressar em um curso de ensino superior em detrimento de continuar com vínculo empregatício na área do comércio; a apreensão formativa no curso de Pedagogia que possibilita a criticidade do campo discursivo em torno das disciplinas dos cursos acadêmicos.

Professora Santana: Muita coisa marcante no... no curso, que me chama muita atenção. Primeiro, esses momentos de eu viver, né. Entrei em Pedagogia com a intenção de ir pra outro curso, e fui me apaixonando de cara, né. E aí vem o aprofundamento nas discussões, né. Eu tive a oportunidade, enquanto estudante, que aí não é o caso da maioria, de participar de inúmeros seminários, de ser monitora vá... em vários períodos. De cursar, de fazer PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência], é... por dois anos consecutivos. De ter bolsa de... de... de... pesquisa inde... pesquisa... de ter bolsa de manutenção em departamentos. Então eu tenho uma relação próxima com professores. E eu não tenho dúvida que essa trajetória, ela, é... me... me... deu grandes oportunidades e implicações positivas, né. [...] E aí, é... mas eu não tenho dúvida que eu atuo dessa forma hoje por causa das referências que eu tive como professores no... na universidade. Por causa da qualidade da formação que eu tive. Eu não tenho dúvida que isso, né, mudou minha perspectiva sobre o ensino, sobre os sujeitos, sobre a própria dinâmica social. É... é muito interessante porque talvez, pra alguns sujeitos, a universidade não faça diferença, né. Mas pra quem vem da classe baixa a universidade é uma porta tremenda.

No fragmento acima é possível perceber que a professora Santana compreende uma relação entre a formação admitida pelo curso de Pedagogia e a prática de análise e de compreensão em torno de sua localização no curso (“fui me apaixonando de cara”, “eu tive a oportunidade, enquanto estudante, que aí não é o caso da maioria, de participar de inúmeros seminários, de ser monitora em vários períodos”, “eu tenho uma relação próxima com professores”), na sua prática enquanto professora regente de sala de aula (“essa trajetória me deu grandes oportunidades e implicações positivas”, “eu não tenho dúvida que eu atuo dessa forma hoje por causa das referências que eu tive como professores na universidade mudou minha perspectiva sobre o ensino, sobre os sujeitos, sobre a própria dinâmica social”) e na sua posição discursiva enquanto sujeito profissional da educação e que empreende aspectos de análise em torno da configuração social (“pra quem vem da classe baixa a universidade é uma porta tremenda”).

Professora Santana (grifo nosso): A gente... quando a gente tá longe da universidade, que a gente não conhece a universidade, pra a gente alguns discursos entram travados. Chega a dar... chega a doer, né, na garganta. [...] Quando a gente tem oportunidade de acessar a universidade, a gente tem a oportunidade de estudar as ciências sociais, né, em seu conjunto, ((realiza leve batidas na mesa)). A gente consegue compreender, de fato, o porquê que essa estrutura é dessa forma, e o porquê que de fato essas minorias existe [sic]. Isso é muito perceptível em termos... pra mim, assim, por quê? Porque ainda hoje eu não me vejo como classe média, apesar de ganhar, né, quatro vezes a mais que o salário mínimo, não... não me vejo, pra mim... sou classe trabalhadora, sou classe pobre ((realiza leve batidas na mesa)). Eu moro em um bairro de comunidade, né, eu vim de comunidade e... vim de outras comunidades. Então, assim, pra mim isso é muito... isso é um divisor d’água, né, porque eu consigo identificar, por exemplo, como é que as pessoas da minha idade, ou mais velhas ou mais novas do que eu, elas lidam com essas temáticas, e como é que eu lido com essas mesmas temáticas, né. [...] E consigo identificar qual a minha importância nessa relação. E aí não tou falando de ter, em termos de... é... como é que eu posso dizer, eu não tou me autoelogiando, mas no sentido de... é... possibilitar que os sujeitos pensem de outra forma. Que eles vejam outras coisas que eles não conseguem ver. Tu entendes?

No fragmento acima é possível perceber que a professora Santana compreende uma enunciação que evoca a sua localização discursiva em um sentido de coletividade quando utiliza a locução pronominal “a gente” para situar a sua trajetória acadêmico-formativa que se constitui antes, durante, e posteriormente seu ingresso no curso de Pedagogia. Para tanto, a professora se localiza social e discursivamente enquanto aquela que pertence a uma classe social específica (“eu não me vejo como classe média”, “sou classe trabalhadora, sou classe pobre”) que realiza aspectos de diferenciação pela híbrida posição discursiva que ocupa: sujeito profissional especialista (“eu consigo identificar”) que se situa em uma classe socioeconômica pobre (“eu não tou me autoelogiando”).

A professora Santana ativa o ethos por meio dos planos de prerrogativa de autoridade (especialista da educação) e de reconstituição da identidade (sujeito acadêmico popular). A professora apresenta um ethos dito que se preocupa com uma dita realidade social, compreendendo uma dimensão de valorização em torno das trajetórias dos sujeitos bem como das suas práticas de escolha e de referência a um outro que concorda com o campo no qual estão inscritos discursivamente. Durante a sua enunciação, é possível perceber que a professora Santana mobiliza um outro ethos que articula aspectos que não estão diretamente relacionados entre si quando na conformidade de um ambiente sociocultural. A concordância entre o ethos dito (que se preocupa com uma realidade social) e o ethos discursivo (que aposta na articulação entre aspectos que não estão diretamente relacionados entre si em um contexto sociocultural) torna possível dizer que o mundo ético da profissão docente admite uma prática de responsabilidade social em articulação com um movimento de inscrição, de análise e de interpretação em um contexto eleito pelo sujeito profissional docente.

O ethos da professora Santana pode ser admitido por meio das indicações que configuram expressões em torno da afirmativa de si: “eu sou a décima sexta filha”, “eu sou a única graduada”, “eu tenho muito orgulho da minha trajetória formativa”, “eu não me vejo como classe média”, “sou classe trabalhadora, sou classe pobre”, “eu consigo identificar”, “eu não tou me autoelogiando”. Desta forma, é possível dizer que a sua enunciação apresenta um ethos analista aciona um sentido de prática preocupada em admitir a coletividade como referência para a construção de um sentido de responsabilidade social que se articula a diferentes movimentos de identificação sociocultural em um dado contexto.

3.4 UM ETHOS ALUSIVO – “Eu gosto”, “meu perfil”, “eu faço”

Oliveira é professora efetiva na rede municipal de ensino em Paulista (PE), graduada em Pedagogia e mestre em Educação. Tem 34 anos de idade e atua profissionalmente há 12 anos, alternando entre turmas do Ensino Fundamental no horário da manhã e da Educação Infantil no horário da tarde, quando no momento de realização da entrevista. A professora, no momento da entrevista, está visivelmente cansada e compreende aspectos de celeridade no que consta o desenvolvimento da entrevista. Foi possível perceber que a professora Oliveira antecipa aspectos da sua imagem discursiva quando compreende para a pergunta “qual seu vínculo empregatício” a resposta “sou professora”, fazendo coincidir enquanto apresentação de si a questão do “ser” como aquela que se conforma por um sentido de identidade, e não de estado de algo que se inscreve em um dado espaço-tempo. Isto porque durante a sua enunciação a professora Oliveira mobiliza

exemplos da prática enquanto professora que se identifica com a elaboração de projetos didáticos (autonomia) ao mesmo tempo em que precisa de um outro na relação pedagógica que possa compreender um sentido em torno de sua prática docente (referência).

A enunciação da professora Oliveira apresenta a escolha pela profissão docente, o curso de formação continuada, e a referência em torno do trabalho em sala de aula. Atribui a escolha pela docência à proximidade com sujeitos profissionais que se inscrevem no ambiente familiar da qual faz parte. No momento em que inicia o curso superior de Pedagogia também ingressa na rede pública de ensino por meio de concurso público. Neste sentido, destaca como aspecto marcante em sua formação o curso que realizou no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em que foram constituídas referências para a sua prática como professora em concomitância com as referências admitidas durante o curso de Magistério. O momento inicial de sua enunciação é marcado por pausas e por esforço de organizar o relato de sua vivência por meio da sua memória discursiva. A transcrição de sua enunciação é caracterizada por comentários que realizei, enquanto autora desta presente dissertação, e por reticências, em que sinalizam a quebra de sequencialidade do enunciado que a professora mobiliza em sua enunciação.

Professora Oliveira: ((a professora apoia seu corpo sobre os braços que estão sobre a mesa)) Deixa eu ver. ((pausa)) Eu quis ser... quis ser professora desde pequena ((pausa)), porque tem muitos professores na família ((pausa)). Aí tem muitos professores na família ((pausa)). Aí eu fiz o Magistério ((pausa)), né, na rede pública. Aí depois ((pausa)) que eu terminei o Magistério ainda fiquei uns dois anos... aí não tinha experiência. Fiquei uns dois anos... ((pausa)) aí coloquei reforço em casa. ((pausa)) Até que ((pausa)) passei no vestibular, foi a mesma época que passei no concurso daqui também ((pausa)), né. A mesma época. Aí aqui eu entrei em julho ((pausa)), aí na universidade eu entrei acho que foi em novembro, ou foi em outubro, porque tava pagando a greve. ((pausa)) Né. Aí ((pausa)) foi essa mesma época. Aí eu fiz Pedagogia ((pausa)), né... ((pausa)). É... sendo... ((pausa)) fazendo paralelo com o trabalho ((pausa)), né. Aí na formação daqui, né, no caso do trabalho, a gente tinha uma formação muito boa, uma formação continuada muito boa. Que era de um... de um... Escola em Ação. Que era um projeto que era do Senac lá de São Paulo. Aí foi que deu uma reforçada junto com ((pausa)) o curso de Magistério pra me [sic] fazer essa minha... ((pausa)) como é que se diz... essa minha... ((pausa)) vamos dizer assim, meu... meu referencial do professora, né, pra fazer todo esse trabalho. Aí ((pausa)) na verdade, eu fui construindo... Não tinha... Tinha as referências dos professores que tinham sido os meus professores, mas... aí continuei, né... ((pausa)) Alguns não foram tão referência assim... né.

Na apresentação de sua constituição enquanto professora, Oliveira compreende uma projeção em relação ao outro de sua formação docente, seja no contexto de escolha da profissão, no que diz o ambiente familiar, seja no ingresso dos cursos de formação propriamente dito (Magistério

e formação continuada do Senac). A continuidade de sua enunciação é caracterizada por menção a aspectos mais marcantes de sua vivência enquanto professora regente de sala de aula.

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 ((pausa)). Né. Aí... então foi feito... eu fiz todo um “trabalho” ((pronuncia a palavra em ritmo devagar)) 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... [...] Que esses programas, de formação continuada, a gente trabalhava muito com projetos didáticos, eu aprendi em relação a projeto didático com esses programas ((pausa longa)), com esse programa ((pausa curta)) de formação ((pausa curta)).

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 o seu “perfil profissional”, destacando 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. A professora antecipa aspectos positivos e negativos de sua prática docente e de seu trabalho pedagógico em relação as dificuldades enfrentadas e superadas no contexto de organização do seu trabalho (devido a sua própria força de vontade, a parceria admitida com os sujeitos familiares, a realização de seu trabalho no âmbito de apresentação e de socialização que as crianças empreenderam no contexto das atividades escolares), e dificuldades que não conseguem ser superadas devido a outros fatores que não dependem de sua organização pedagógico, mas que nela influenciam (infraestrutura, por exemplo).

Professora Oliveira: Quando eu parei de participar das formações desse projeto, foi quando eu fui pra Educação Infantil ((pausa)), 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 ((pausa)), né, o meu perfil profissional. Pronto, aí eu fui pra a Educação Infantil. Aí comecei a fazer meus próprios projetos, porque esse daí [do Senac] 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 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. 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 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 um ethos dito que se constitui por meio da força de vontade em torno de sua prática profissional. Durante o desenvolvimento de sua enunciação é possível perceber a emergência de um ethos que mobiliza sentidos de prazer e de sofrimento quando na conformidade de sua profissionalidade. A professora admite uma imagem discursiva cuja força de vontade caracteriza o empreendimento de si para a realização do trabalho docente e pedagógico condizente com a sua prática curricular, essa coerência é reafirmada pela ciência da conflito entre o que é positivo e o que é negativo em sua prática como professora. Na enunciação dinamiza o significante “formação”, apreendendo um tipo de formação que perpassa o outro (sujeitos familiares, sujeitos profissionais que atuam no trabalho pedagógico, sujeitos profissionais docentes que atuam nos cursos de formação docente...) como aquele que conforma a sua referência profissional seja em um sentido de diretividade para com este outro, seja em um sentido de recepção em torno do que este outro lhe apresenta.

O ethos da professora Oliveira se manifesta pelo plano da reconstituição de identidade (personalidade de uma profissional interpelada por desafios) que compreende a apresentação discursiva de uma professora que precisa admitir força de vontade no contexto de sua prática pedagógica para conseguir realizar os objetivos que propõe quando no momento de elaboração do seu trabalho docente e pedagógico (ethos dito) e de uma professora que entende a proximidade com o outro da relação da profissionalidade docente (seja sujeitos familiares, seja sujeitos professores do curso de formação, seja sujeitos estudantes) como necessária para a sua admissão enquanto referência ao outro e do outro (ethos discursivo).

A concordância entre o ethos dito (que empreende uma força de vontade) e o ethos discursivo (que se aproxima do outro da relação pedagógica) constitui um mundo ético que configura um sentido de docência em que é necessário não apenas constituir objetivos em torno de seu trabalho docente e pedagógico, mas empreender energia (força de vontade) para alcançá-los. O

mundo ético constituído pela enunciação da professora Oliveira configura um ethos alusivo que emerge no contexto da enunciação por meio de expressões de identificação, tais como “eu gosto”, “meu perfil”, “eu faço”... que dizem de uma apresentação discursiva que a professora mobiliza no contexto de consolidação da sua inscrição no mundo ético que configura por meio da imagem discursiva que mobiliza no contexto de sua profissionalidade. Daí a principal característica de um ethos alusivo ser 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, ao mesmo tempo em que apreende referência do outro.

3.5 UM ETHOS CORDIAL – “Eu não me arrependo. Eu gosto do que eu faço”

Santos é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. É professora regente de sala de aula com regime de contrato na rede municipal de ensino em Jaboatão dos Guararapes (PE) e servidora pública na rede municipal de ensino em Paulista (PE). Atua profissionalmente há 5 anos entre escolas particulares e públicas, e possui 33 anos de idade, tempo contabilizado quando no momento de realização da entrevista. A professora Santos dinamiza a entrevista com semblante alegre, bem como demonstra aspectos de timidez em sua enunciação, considerando a antecipação de uma imagem discursiva que está em ambiente agradável para com a sua profissionalidade docente, bem como o contexto de constituição do seu trabalho docente e pedagógico. Este ambiente de agradabilidade está em concordância com a apresentação de si no âmbito da enunciação que apresenta a escolha pelo curso de Pedagogia como o ato de decisão decorrente do trabalho que realizava com crianças na igreja. Desta forma, coincide o trabalho com crianças na igreja com o trabalho com crianças na escola por meio das vivências que o curso de Pedagogia propiciava no contexto da sala de aula.

Professora Santos: A escolha do curso, é... Na verdade, desde os dezesseis anos que eu já trabalho com crianças na igreja. Então, eu sempre tive afinidade muito grande com criança, muito embora antes eu não pensava em fazer Pedagogia. Mas aí com o passar do tempo eu fui me envolvendo, né, na igreja, fui gostando, e aí quando eu resolvi fazer a... a... a graduação, aí eu já tava decidida realmente que... que queria Pedagogia já por esse lado de... dessa afinidade com criança, eu gostava... Aí quando eu comecei o curso, pronto, cada dia mais eu fui gostando, né. [...] Eu me identificava muito, assim, quando a gente ia pra a sala de aula, que preparava as... é... sequência didática, e coloca em prática. Aí gente ver realmente esse [sic] relação da teoria com a prática. Aí eu comecei a me apaixonar mais ainda, né. Fui me envolvendo, fui gostando, aí pronto.

Após o ingresso no curso de Pedagogia, a professora Santos considera que as disciplinas dos estágios curriculares e as atividades acadêmicas de pesquisa lhe proporcionaram maior identificação com o curso. Demonstra insatisfação quando, após a conclusão, não consegue emprego na área e, quando consegue, não concorda com a perspectiva pedagógica da escola na qual ingressa. Considera que é importante seu ingresso na rede pública de ensino como forma de devolução social da aprendizagem acadêmica que obteve na universidade pública, constituir o caráter de estabilidade no cargo de funcionária pública, bem como conformar a liberdade em seu trabalho docente e pedagógico.

Professora Santos: E quando eu terminei, a... a graduação eu, assim, fiquei naquele momento de ansiedade, né. Porque a procura do primeiro emprego, aquela coisa de sair por aí colocando currículos e querendo, aquela ansiedade de conseguir um emprego pra assumir de fato uma sala de aula, porque até então eu não tinha tido essa experiência de assumir uma sala, né, sempre nos estágios, era sempre auxiliando a professora, pesquisa era sempre pra observar, mas ainda não tinha tido essa oportunidade de assumir de fato uma sala de aula sozinha. E aí quando eu consegui meu primeiro emprego, fiquei um pouco frustrada porque a escola que eu comecei a trabalhar tinha uma perspectiva de trabalho, assim, a parte pedagógica não era bem o que eu queria, o que eu acreditava, né, não era da forma que eu aprendi na faculdade, aí eu fiquei meio... meio frustrada ((sorri)) tanto é que no ano seguinte eu já procurei outra escola pra trabalhar, porque eu já não me identifiquei com aquela. Mas aí depois, pronto. Eu fui trabalhar em outra escola, aí ali eu já me realizei porque a escola tinha essa perspectiva assim mais construtivista, e é sempre na Educação Infantil, porque é o que eu mais gosto, é infantil ((sorri)). Aí eu fui me apaixonando mais. Agora é certo que, é... chega a oportunidade de entrar na rede ano passado, foi uma conquista pra mim porque eu também sempre quis ser funcionária pública, ingressar na rede pública já, é... Quando a gente tá na faculdade, quando a gente tá na Federal [Universidade Federal de Pernambuco], né, tem sempre essa questão desse compromisso social, né. Você se formando na universidade pública e é como se você precisasse dar essa devolutiva pra a sociedade, né. Então, mesmo trabalhando em escolas privadas, aprendi muito nessas escolas, nas experiências que eu tive, mas meu anseio é sempre na rede, já pra ter a oportunidade também de dar essa devolutiva e ter também essa estabilidade financeira, né. Porque a gente trabalha por amor, mas também trabalha ((sorri)) porque precisa do dinheiro, né.

O ethos da professora Santos é ativado pelo plano da reconstituição de identidade (professora que se constitui por dimensões sociais e subjetivas – feição pelo trabalho e estabilidade financeira – no contexto de sua profissionalidade). A sua enunciação constitui o ethos dito de uma professora que valoriza seu trabalho por meio de um otimismo em torno da sua profissionalidade. Durante a enunciação emerge um outro ethos que esconde o conflito em torno da profissionalidade docente por meio de uma autoavaliação da prática perpassada por um caráter de coletividade social que agencia aspectos em torno da situação socioeconômica dos sujeitos estudantes inscritos na proposta educacional em questão.

Professora Santos (grifo nosso): E aí, quando eu entrei na rede, assim, foi fantástico pra mim poder tá com aquelas crianças que tem aquela carência, né, a questão da família, tem todo um contexto, né. Agora, é... eu falo assim, de partes boas, mas... pra a gente enquanto educador também tem... tem momentos muito difíceis. Tem momentos que a gente se sente, assim, tem momentos que eu já me senti frustrada, sabe, de você, tipo dar o seu melhor e... ter demandas que você ver que você não vai conseguir resolver. Tem alunos que você, por mais que você se esforce, você não consegue atingir. E aí às vezes a gente fica um pouco frustrada, sabe. Eu não me sinto, às vezes, um pouco frustrada. Não me arrependo da minha escolha, da minha profissão, se eu pudesse voltar no tempo faria Pedagogia novamente, seria professora novamente, mas em alguns momentos eu me sinto assim, é... muito sobrecarregada, assim, e a gente sabe que infelizmente a profissão não tem o devido reconhecimento diante da sociedade, a questão do salário também, infelizmente. Muitas coisas, assim, a gente precisa tirar do bolso pra fazer um trabalho melhor porque falta recursos, entende. [...] Mas mesmo com todo esse cenário eu não me arrependo. Eu gosto do que eu faço, enfim... ((semblante alegre))

A concordância entre o ethos dito e o ethos discursivo constitui o mundo ético da profissão docente que tem como sentido uma prática que se constitui por meio de sentimentos de entrega e de dedicação em concordância com uma plausibilidade social. Esse mundo ético constitui uma cordialidade de uma professora que concorda com aspectos positivos da prática pedagógica em contraposição às dificuldades desta mesma prática. Sendo assim, o ethos cordial é indicado por meio do trecho “Eu não me arrependo. Eu gosto do que eu faço”.

3.6 SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM APROXIMAÇÃO COM UMA PRÁTICA CURRICULAR

A filha oriunda de família socioeconomicamente precária, a moradora de um bairro situado na periferia da cidade, a criança que realiza brincadeiras de ensino na vizinhança do bairro, a professora que se identifica com a profissão docente desde a infância, a estudante da rede pública de ensino, a estudante de Pedagogia que consegue destaque no curso perante outros/as estudantes, e a professora que não se arrepende do trabalho pedagógico que realiza apesar de as dificuldades ocasionadas por esta mesma atividade profissional. As enunciações das professoras em torno de suas trajetórias profissionais configuraram sentidos de profissionalidade docente enquanto aquela assumida por diferentes personagens que se encontram e se inscrevem coletivamente por meio de um sentido coletivo compartilhado.

A sugestão da análise é de que o tempo de atuação na atividade profissional constitui um fator de importância quando no âmbito da trajetória profissional: as professoras que empreendem um tempo de atuação profissional maior do que 10 anos em sala de aula (Oliveira, Araújo e

Vasconcelos) consideram importante a escolha da profissão docente desde quando criança. Já as professoras que totalizam um tempo de atuação profissional menor a 5 anos de regência em sala de aula (Santana e Santos) estruturam uma enunciação em torno do curso de Pedagogia, fazendo considerar a valorização dos estágios curriculares, das disciplinas acadêmicas, da prática de pesquisa, ou de até mesmo a influência de sujeitos professores no curso de formação docente para as suas admissões enquanto profissionais em atuação na sala de aula.

As professoras realizam o convencimento de que a escolha pela profissão valeu a pena. Embora reconhecendo as dificuldades na atuação do trabalho em sala de aula, consideram que foi importante a escolha pelo curso de Pedagogia (Santana), pela profissão docente (Araújo, Vasconcelos e Santos), e pelo aperfeiçoamento profissional no contexto da formação docente continuada (Oliveira). As identificações discursivas (o ethos) de cada professora foram compreendidas por conceitos mobilizados por Maingueneau (2010) no que diz respeito a um conjunto de aspectos que inscrevem a apresentação da imagem discursiva de si do sujeito.

Destarte, foi possível perceber que as professoras começaram as suas participações na entrevista por meio da configuração de uma imagem de professora: que é alfabetizadora e apaixonada pela profissão docente, bem como pela prática de alfabetização; que se constitui primordialmente por meio de sua própria trajetória em instituições de ensino escolares, mais especificamente da rede pública; que se preocupa com uma dita realidade social, compreendendo uma dimensão de valorização em torno das trajetórias dos sujeitos bem como das suas práticas de escolha e de referência a um outro que concorda com o campo no qual estão discursivamente inscritos os sujeitos; que precisa admitir força de vontade no contexto de sua prática pedagógica para conseguir realizar os objetivos que propõe quando no momento de elaboração do seu trabalho docente e pedagógico; e que valoriza seu trabalho por meio de um otimismo em torno da sua profissionalidade.

Se estes aspectos fossem tomados de maneira suficiente para apreender quem foram as professoras participantes da entrevista não seria possível admitir que tais configurações são sustentadas durante o texto. Isto porque no âmbito da análise é preciso investigar como as professoras sustentam ou não as primeiras impressões apresentadas em torno de si mesmas em suas profissionalidades. Sendo assim, um segundo passo de análise foi admitido.

A professora alfabetizadora apaixonada pela profissão docente, bem como pela prática de alfabetização sustentou a imagem discursiva de si por meio de um outro ethos que emergiu durante a sua enunciação em torno da trajetória profissional: uma professora alfabetizadora que atua em ensino fora dos espaços da sala de aula e da escola.

A professora que se constitui primordialmente por meio de sua própria trajetória em instituições de ensino escolares, mais especificamente da rede pública sustentou a sua imagem discursiva de si por meio da configuração em torno de uma personagem professora que se inscreve em uma relação pedagógica por meio de um sentido de troca, de compartilhamento, em que há necessariamente o diálogo entre a aprendizagem e o ensino.

A professora que se preocupa com uma dita realidade social, compreendendo uma dimensão de valorização em torno das trajetórias dos sujeitos bem como das suas práticas de escolha e de referência a um outro que concorda com o campo no qual estão discursivamente inscritos os sujeitos conseguiu mobilizar um outro ethos durante a sua enunciação que conforma a imagem de uma professora que articula aspectos que não estão diretamente relacionados entre si quando na conformidade de um ambiente sociocultural.

A professora que precisa admitir força de vontade no contexto de sua prática pedagógica para conseguir realizar os objetivos que propõe quando no momento de elaboração do seu trabalho docente e pedagógico consegue compreender a emergência de um outro ethos durante a sua enunciação sustentando aspectos da imagem discursiva de si em torno de uma professora que entende a proximidade com o outro da relação da profissionalidade docente (seja sujeitos familiares, seja sujeitos professores do curso de formação, seja sujeitos estudantes) como necessária para a constituição de sua admissão enquanto professora com uma referência ao outro e que advém do outro.

A professora que valoriza seu trabalho por meio de um otimismo em torno da sua profissionalidade demonstra durante a enunciação a imagem de uma professora que esconde o conflito em torno da profissionalidade docente por meio de uma autoavaliação da prática perpassada por um caráter de coletividade social que agencia aspectos em torno da situação socioeconômica dos sujeitos estudantes inscritos na proposta educacional em questão.

A conformidade de uma concordância entre um ethos dito (um ethos que se apresenta em um primeiro na enunciação) e um ethos discursivo que emerge no âmbito da apresentação de si durante a enunciação de cada professora configura a apreensão de um mundo ético que configura aspectos em torno de uma imagem sobre a profissionalidade docente.

Quadro 5 – A constituição do ethos

PROFESSORA	ETHOS DITO	ETHOS DISCURSIVO	MUNDO ÉTICO
Vasconcelos	Professora alfabetizadora apaixonada pela profissão docente, bem como pela prática de alfabetização	Professora alfabetizadora que atua em um exercício de ensino fora dos espaços da sala de aula e da escola	Associação entre paixão e docência enquanto uma relação que se constitui por meio de um caráter imanente
Araújo	Professora que se constitui primordialmente por meio de sua própria trajetória em instituições de ensino escolares, mais especificamente da rede pública	Professora que se inscreve em uma relação pedagógica por meio de um sentido de troca, de compartilhamento, em que há necessariamente o diálogo entre a aprendizagem e o ensino	A professora, enquanto profissional da educação, precisa estar em disposição de ensinar e aprender, assumindo aspectos de responsabilidade para com o outro
Santana	Professora que se preocupa com uma dita realidade social, compreendendo uma dimensão de valorização em torno das trajetórias dos sujeitos bem como das suas práticas de escolha e de referência a um outro que concorda com o campo no qual estão discursivamente inscritos os sujeitos	Professora que articula aspectos que não estão diretamente relacionados entre si quando na conformidade de um ambiente sociocultural	Admissão de uma prática de responsabilidade social em articulação com um movimento de inscrição, de análise e de interpretação em um contexto eleito pelo sujeito profissional docente
Oliveira	Professora que precisa admitir força de vontade no contexto de sua prática pedagógica para conseguir realizar os objetivos que propõe quando no momento de elaboração do seu trabalho docente e pedagógico	Professora que entende a proximidade com o outro da relação da profissionalidade docente (seja sujeitos familiares, seja sujeitos professores do curso de formação, seja sujeitos estudantes) como necessária para a constituição de sua admissão enquanto professora com uma	Necessidade de não apenas constituir objetivos em torno de seu trabalho docente e pedagógico, mas empreendimento de uma energia (força de vontade) para alcançar os objetivos disposto no âmbito da prática do trabalho docente e pedagógico

		referência ao outro e que advém do outro	
Santos	Professora que valoriza seu trabalho por meio de um otimismo em torno da sua profissionalidade	Professora que esconde o conflito em torno da profissionalidade docente por meio de uma autoavaliação da prática perpassada por um caráter de coletividade social que agencia aspectos em torno da situação socioeconômica dos sujeitos estudantes inscritos na proposta educacional em questão	Constituição de uma prática docente por meio de sentimentos de entrega e de dedicação em concordância com uma determinada plausibilidade social (finalidade socialmente admitida enquanto coerente com o trabalho pedagógico)

Fonte: a autora (2019)

Há características que ativam a constituição do ethos de cada professora, considerando aspectos psicológicos, sociais, ideológicos, e até mesmo aqueles relacionados a moralidade. Se consideramos cada enunciação, podemos dizer que tanto a prática profissional em sala de aula como a experiência no curso de formação (inicial ou continuada) contribuíram para o “ser professora”. Sendo assim, é possível dizer que o ethos de cada professora foi constituído pelo acordo entre o que as professoras que apresentaram de si em torno de uma ordem psicológica (ethos dito) e como sustentaram essa apresentação durante o desenvolvimento do texto enunciativo (ethos discursivo). Daí é preciso reconhecer que a uma imagem discursiva na entrevista foi acionada pelo mundo ético no qual as professoras se inscreveram.

Quadro 6 – O ethos da professora na entrevista

MUNDO ÉTICO	ETHOS DA PROFESSORA
Associação entre paixão e docência enquanto uma relação que se constitui por meio de um caráter imanente	Ensinante
A professora, enquanto profissional da educação, precisa estar em disposição de ensinar e aprender, assumindo aspectos de responsabilidade para com o outro	Reconciliado
Admissão de uma prática de responsabilidade social em articulação com um movimento de inscrição, de análise e de interpretação em um contexto eleito pelo sujeito	Analista

profissional docente	
Necessidade de não apenas constituir objetivos em torno de seu trabalho docente e pedagógico, mas empreendimento de uma energia (força de vontade) para alcançar os objetivos disposto no âmbito da prática do trabalho docente e pedagógico	Alusivo
Constituição de uma prática docente por meio de sentimentos de entrega e de dedicação em concordância com uma determinada plausibilidade social (finalidade socialmente admitida enquanto coerente com o trabalho pedagógico)	Cordial

Fonte: a autora (2019)

Somente foi possível identificar o ethos de cada professora por meio da forma como os planos da entrevista foram ativados, sendo a entrevista se caracterizando enquanto suporte para a produção enunciativa em questão (o ethos). Desta forma, os planos que foram considerados enquanto aqueles que apresentam a constituição da entrevista como um gênero discursivo foram admitidos neste trabalho de pesquisa se constituem como: condição da prerrogativa de autoridade e reconstituição de identidade (SILVA; PÁDUA, 2010).

Na entrevista realizada com as professoras foi possível perceber que a forma como as professoras construíram sentidos em torno de suas enunciações foi condizente com a condição de autoridade assumida no contexto do compartilhamento de sentidos sobre as temáticas da educação, quando, por exemplo, apontaram para aspectos em torno da formação inicial ou continuada apreendida por meio da experiência em sala de aula. No que diz respeito ao plano de reconstituição da identidade, as professoras realizaram a tentativa de atribuir sentidos de valorização em torno da trajetória profissional assumida no contexto de suas escolhas. Tal sentido de valorização se situa, por exemplo, na tentativa de justificar a escolha pelo curso de Pedagogia, ou pela profissão docente, por meio de uma significação social assumida enquanto identificação com uma posição socioeconômica que faz jus ao momento que antecede a efetividade da escolha em torno da profissão professora.

Quadro 7 – A apresentação do ethos na pesquisa

ETHOS	COMO SE APRESENTA (planos da entrevista que ativaram o ethos)
Ensinante	Autoridade no assunto (professora alfabetizadora)
Reconciliado	Reconstituição de identidade (satisfação com a profissão)

	docente)
Analista	Autoridade no assunto (especialista da educação) e reconstituição da identidade (sujeito acadêmico popular)
Alusivo	Reconstituição de identidade (personalidade de uma profissional interpelada por desafios)
Cordial	Reconstituição de identidade (professora que se constitui por dimensões sociais e psíquicas)

Fonte: a autora (2019)

O ethos ensinante é convocado por uma relação que se configura por meio de um caráter pedagógico. Esse caráter se constitui por meio de práticas de ensino interessadas por um agenciamento coletivo e social que configura a pauta de uma agenda de identificação do sujeito. Esse ethos assume um sentido de docência que está constantemente articulado pela prática de ensino, mas que também se coaduna com a mobilização de um significante que corrobora para a sua significação: a paixão. Daí esse ethos contribui para a constitui de uma prática curricular que se vincula com processos sociais que se dinamizam por uma psique articulada por um sentido de emoção avassaladora em torno da prática docente e pedagógica, visto que a educação se configura enquanto aquela que precisa admitir aspectos de uma valorização em torno de si, enquanto sujeito profissional docente, e em torno do outro, enquanto colega profissional docente que também atua em uma rede de encontros e de condições de trabalho coletivo.

O ethos reconciliado convoca aspectos da sua identificação em um momento anteriormente vivenciado (enquanto sujeito estudante) para constituir a sua identificação quando no momento de vivência atual (enquanto sujeito profissional professora), aproximando duas identificações que estão localizadas diferentemente em sentidos social e temporalmente admitidos. O significante que constitui esse ethos é de responsabilidade, em que a situação de ensino e de aprendizagem se torna importante para a sua efetividade no campo das relações sociais. Esse ethos apresenta como principal característica a aproximação entre o que ele prolifera como finalidade de sua prática social e o que os outros emanam enquanto expectativas em torno de uma projeção sobre a sua performatividade que somente se constitui por meio da conformidade da relação com um outro.

O ethos cordial aciona um sentido de prática preocupada em admitir a coletividade como referência para a construção de uma responsabilidade social que se articula a diferentes movimentos de identificação sociocultural em um dado contexto. Este ethos é constituído por meio do significante disposição. A principal característica desse ethos é escamotear os conflitos que emergem quando no momento da prática em prol de uma enunciabilidade que se configura enquanto providência de aspectos da conformidade de um campo de atuação social. A cordialidade

que constitui esse ethos constitui também uma pauta de justificativas que se inscrevem em modo coletivo no contexto de uma dada preocupação social. No contexto da docência, a professora se admite enquanto propensa a suportar os conflitos emergentes em torno de sua prática docente e de seu trabalho pedagógico com vistas o alcance de objetivos que foram socialmente inscritos no campo de sua atuação profissional.

O ethos ensinante, o ethos reconciliado e o ethos cordial podem ser articulados com a compreensão da defesa em torno de uma proposta de identidade docente que se constitui primordialmente enquanto inscrição no âmbito das desigualdades sociais, em que é preciso “tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social” (ARROYO, 2013, p. 10). Para tanto, a busca pelo sentido em torno da identidade docente se constitui como dinâmica cultural que configura movimentos sociais que possuem enquanto principal ativação a participação de professores e de professoras em pautas coletivas cada vez mais plurais que, por sua vez, ressoam no contexto da sala de aula. Em contrariedade a um “núcleo comum”, a criação de um currículo não-dicotômico “que não fique na instabilidade e ilegalidade, na periferia, à mercê da boa-vontade de algumas escolas e de alguns (algumas) educadores(as)” (ARROYO, 2013, p. 89), é preciso construir uma luta em torno da cidadania, que vise restituir aspectos da identificação docente cujo sentido social se relaciona com uma prática política e ética, ética porque comprometida com os sujeitos estudantes, e política porque configura por um campo de tensões.

Miguel Arroyo (2013) compreende que é na sala de aula que o trabalho docente “se materializa e particulariza” (p. 13) por meio da intrínseca relação entre sujeito estudante e sujeito professor, alicerçada, por sua vez, pela influência curricular que dinamiza o sentido político do trabalho docente. Este sentido está em alicerce com a ideia de currículo como território em disputa e, como tal, “exposto a profanações” (p. 17) que se associam a lutas históricas e agenciam tentativas de quebra com “verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras” (p. 17). Desta forma, um “docente-educador” envolve compreender a fidelidade em torno “a rituais preestabelecidos”, sendo de igual maneira admitida a sensibilidade em torno da vida real que dinamiza aspectos de vivência tanto do sujeito professor como do sujeito estudante. Neste sentido, é preciso constituir uma função política e ética no contexto de trabalho na escola, sendo a instituição pública, por meio do ensino público, admitindo um sentido de valorização, reconhecendo a profissão docente uma “experiência nobre, séria” (p. 74).

O ethos alusivo precisa se inscrever em uma relação social com o 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 (familiares de estudantes, estudantes, docentes dos cursos de

formação, por exemplo). Esse ethos é mobilizado e constituído por meio do significante determinação. A principal característica desse ethos é se apresentar enquanto referência ao outro, ao mesmo tempo em que apreende do outro uma espécie de referência para si mesmo enquanto um ser conformado por um tipo de sentido que se advém enquanto aquele que é socialmente constituído e reivindicado. Daí esse ethos se constituir por meio de desafios que configuram tanto a sua prática quanto a imagem enunciativa de si.

O ethos analista aciona um sentido de prática preocupado com a coletividade enquanto referência para a construção de um sentido de responsabilidade social que se articula a diferentes movimentos de identificação sociocultural em um dado contexto. O significante que comporta a constituição desse ethos é o de comprometimento. A principal característica desse ethos é compreender a admissão de diferentes perspectivas de interpretação da realidade por meio de sua articulação com o outro de contextos sociais múltiplos: o outro do curso de formação de professores, o outro do contexto de trabalho em uma área que não a educação, o outro colega da profissão docente, o outro que se situa em um corpo social admitido enquanto uma característica cultural específica (a pobreza), etc. A articulação desse ethos com os outros das relações sociais que são por ele inscritas condiz com o entendimento de que a sua projeção de referência encontra sentido por meio da própria relação social que por ele é escrita. inscreve.

O ethos alusivo se relaciona com o que diz Maurice Tardif (2000) em torno de três eixos que constituem os saberes dos sujeitos profissionais docentes: “disciplinares”, correspondentes aos saberes que decorrem das várias áreas de conhecimento; “curriculares”, referentes aos saberes que se articulam com o processo de aprendizagem que a professora dinamiza no ensino; e “experienciais”, que dizem respeito aos saberes apreendidos da atuação cotidiana. Apesar de ter relação com a prática docente, os dois primeiros tipos de saberes não são “legitimados” por essa, sendo concebidos na posição de exterioridade, fazendo com que professores e professoras apenas os transmitam. Os saberes experienciais se sobrepõem aos demais tipos de saberes, comportando três “objetos”: relação que a professora estabelece com os demais sujeitos no campo de atuação pedagógica; “submissão” às diversas normas e obrigatoriedades que o sujeito docente tem de cumprir no contexto do trabalho pedagógico; e “organização” das funções diversificadas no contexto da dinâmica que configura o trabalho docente. Estes são os elementos que “constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela” (TARDIF, 2010, p. 50).

A produção de um discurso é, em si, um ato de poder, pois ao realizar escolhas e selecionar o que é ou não válido, também se está estabelecendo que nem tudo poderá ser dito no âmbito da organização do trabalho docente e pedagógico, mesmo considerando que na prática poderão ser suscitados aspectos para além de uma orientação curricular admitida por via da previsibilidade. Na

sociedade contemporânea uma estratégia política profícua pode ser o adiamento de sentidos fixos sobre o currículo (LOPES, 2012), pois a realidade da escola, plural e cada vez mais fragmentada (LOPES; MACEDO, 2011), forma um quadro de encontros e de desencontros, acordos e desacordos, consensos e disputas.

As tentativas de controle e de normatização da identidade docente esbarram na defesa de um currículo sem fundamentos, em que os sentidos da produção não são dados fora do jogo da linguagem, mas já modificados pelo contexto em que se inserem (LOPES, 2015). Daí a política curricular na perspectiva de currículo como campo discursivo e cultural ser admitida enquanto prática político-discursiva que produz sentidos em diferentes contextos de enunciações culturais. Sendo as fronteiras no ambiente educacional e escolar linhas tênues entre práticas permissíveis, questionadas, negociadas, que estão constantemente sendo produzidas em disputas por significações sobre escola, currículo e docência, Frangella (2016a) aponta para a importância de instaurar múltiplas dimensões como negociações e articulações, ressaltando o jogo de oposição que a relação de ambivalência constrói. A autora pensa a enunciação cultural como entre-lugar para além da posição monolítica, em que o currículo se torna um campo de produção em torno de incessantes possibilidades de sentidos.

O debate em torno do currículo enquanto campo discursivo e cultural sugere possibilidades de articulação em torno de um debate sobre as subjetividades coletivas no âmbito da conformidade de práticas em educação. Neste sentido, o termo “subjetividades coletivas” empreende a compreensão social como aquela que se relaciona com o campo político, mobilizando aspectos em torno: da construção de sentidos por meio da linguagem; da mobilização de uma cadeia de significantes; da constituição de pontos de articulação; e da posição de sujeito permeada por uma dinâmica social. O debate com as subjetividades coletivas sugere a ampliação do debate em torno da subjetividade tal como apresentada pela psicanálise lacaniana, ao mesmo tempo em que apreende as reflexões críticas em torno de uma compreensão de currículo enquanto campo discursivo e cultural que é constantemente perpassado por aspectos do debate em torno de uma teoria política do discurso no que diz respeito a identificação dos sujeitos com a estrutura social.

4 O CURRÍCULO ENTRE SUBJETIVIDADES COLETIVAS

O projeto de educação escolar resulta da produção de significados sobre a função social, cultural, política e pedagógica que contempla a proposta da formação de um sujeito plenamente capaz de: tomar decisões, reivindicar o processo de construção democrática do qual participa, e atuar em favor do empreendimento de si na organização socioeconômica. São esses aspectos que dinamizam a educação escolar brasileira, um tipo de educação que “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”, devendo se vincular “ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Artigo 1º).

O tipo de educação desenvolvido em estabelecimentos educacionais condiz não somente com aquele destinado ao ensino, mas também e principalmente por ele, sendo a União responsável pela “coordenação da política nacional de educação, articulando diferentes níveis e sistemas, e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, os sistemas de ensino “terão liberdade de organização nos termos” (BRASIL, 1996, Artigo 9º) da lei para configurar aspectos em torno de seu próprio funcionamento institucional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) de Nº 9.394 de 1996, o Estado tem o dever com a educação escolar pública através da garantia da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em caráter de obrigatoriedade e de gratuidade destinada a crianças e jovens que compreendem de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade (Artigo 4º). Referente aos níveis e modalidades da educação e do ensino, a educação básica precisa se organizar: através de finalidades voltadas para a aprendizagem do sujeito, em caráter comum, com o objetivo do “exercício da cidadania” (Artigo 22); em períodos semestrais, séries anuais, ciclos, “alternância regular de períodos de estudos” ou “por forma diversa de organização” (Artigo 23); de acordo com regras comuns nos níveis fundamental e médio quanto a carga horária mínima anual, em que a classificação em qualquer série ou etapa deverá observar o rendimento escolar e o controle de frequência na instituição de ensino, por exemplo (Artigo 24).

A LDBEN de Nº 9.394/1996 dispõe de orientações que regulam os princípios e fins da educação nacional por meio da competência da União (Artigo 8º), dos Estados (Artigo 10) e dos Municípios (Artigo 11). Algumas dessas orientações configuram a garantia do acesso à educação básica (Artigo 5º) e o dever de pais ou responsáveis de matricular crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade (Artigo 6º) nas instituições de ensino escolares; a predisposição do Estado como responsável pela educação escolar; o caráter de longevidade da obrigatoriedade da educação escolar; a organização dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino (Artigo 12); orientações em

torno da competência profissional da atividade docente complementar (Artigo 13) e do funcionamento de instituições privadas (Artigo 20).

A partir da garantia de que “os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” (BRASIL, 1996, Art. 26), é preciso considerar a problematização de que esse “comum” deverá ser complementado “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, Art. 26, grifo nosso). Isso significa dizer que há regras que devem ser obedecidas pelos sistemas de ensino – organizados em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996, Art. 8º), mas que mudanças, traduções, e composições curriculares de cada realidade educacional podem se constituir enquanto currículo, desde que obedecidas as disposições regulamentais e regimentais que constituem a legislação educacional. Neste sentido, “a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado e da Educação” (BRASIL, 1996, Artigo 26, Parágrafo 10).

A proposta de uma educação nacional não se desvincula da defesa de que todos os sujeitos merecem as mesmas condições da garantia de acesso nas escolas (BRASIL, 1988). Sendo a educação escolar pública no Brasil constituída pela educação básica e pela educação superior, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Artigo 22). Entretanto, essa formação comum esbarra em problematizações que objetivam configurar a educação como sinônimo de ensino na escola (FRANGELLA, 2016b), ou de até mesmo constituir uma prática de ensino como aquela que deverá proporcionar aos sujeitos um campo de formação para “todos” (MACEDO, 2006) sem, contudo, levar em consideração as diferentes formas de manifestação e de constituição de si que tais sujeitos compreendem no contexto de suas significações frente ao trabalho pedagógico (SKLIAR, 2010).

O campo da tradição dos estudos sobre o currículo (LOPES; MACEDO, 2011) conforma o entendimento de que “diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo” (LOPES, 2015, p. 460). Os estudos sobre currículo, superando a natureza epistemológica que restringe o campo sem deixar de lado, entretanto, a compreensão de que este é um campo de produção intelectual que influencia “propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 18), produzem teorias legitimadas por instâncias institucionalizadas, ao mesmo tempo em que suscitam condições de possibilidade para a emergência do imprevisto.

O campo de estudos e de pesquisas sobre o currículo no Brasil se constitui pela concorrência teórica do termo em questão (currículo). Essa concorrência é protagonizada por sujeitos investidos de legitimidade “conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores; as agências de fomento, em que são pareceristas e definem que tipo de estudos serão financiados; os fóruns de pesquisadores, dentre os quais o mais significativo é o GT de currículo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17). Neste sentido, é possível dizer que há um certo regime de produção discursiva que constitui o discurso em torno do currículo e que configura o entendimento de que nem tudo poder ser dito pelo currículo, e de que nem todos podem dizer sobre o currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

A elaboração de uma proposta curricular não escapa dos interesses. Para estudar o currículo é preciso entender o seu significado. Se para Silva (2013b, p. 13) “parece suficiente adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve”, para Lopes e Macedo (2011, p. 19) “não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. Isto significa dizer que sempre haverá disputa em torno da conformidade do currículo enquanto um campo de estudos que se inscreve em um lugar que potencializa a produção de conhecimento acadêmico neste tema do currículo.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) propõem que uma “teoria” mobiliza a “história intelectual” de um campo de estudos, sendo preciso considerar a construção de “sentidos mais ou menos compartilhados [...] Mais ou menos, porque isso a que chamamos compartilhamento é apenas a tentativa de fixação de uma suposta história comum, uma tradição, que, já sabemos, não passa de uma ficção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10). Ou seja, as “tradições do campo” ou a “história intelectual do campo” de estudos sobre o currículo significam um sentido de “discurso hegemônico” que se constitui através de “um conjunto de articulações cotidianas”. Isso significa dizer que há um ato de “poder excludente” que fixa sentidos de tal forma que possibilita a comunicação em dado contexto como aquela que é compreendida por uma cadeia de significantes que possibilitam a construção e a mobilização de sentidos em torno disto que se coloca enquanto currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Os estudos em torno do currículo no Brasil teve a influência dos estudos curriculares estadunidenses. Um exemplo disto é que desde os anos de 1920 houve importação das teorizações norte-americanas que consideravam o viés funcionalista no período de redemocratização do país (MACEDO, 2014). As ideias emergentes que questionam o currículo propedêutico no início do

século XX nos Estados Unidos se desenvolvem a partir da disputa entre dois tipos de movimentos: eficientismo social e progressivismo (LOPES; MACEDO, 2011). No que diz respeito o “eficientismo social”, é preciso entender o contexto de industrialização como forma de apreender reflexões da psicologia, com o comportamentalismo, e da administração, com o taylorismo, para o campo da educação escolar, mais especificamente o campo do currículo. A escolarização começa a compreender a pauta social no que diz respeito a urbanização crescente, colocando aos sujeitos trabalhadores necessidades que devem estar em articulação com o setor da produtividade social e econômica (LOPES; MACEDO, 2011).

Em concomitância com a preocupação em torno da função social da escola, emerge a compreensão de uma educação escolar massificada, que retira do projeto curricular clássico a proposta de educação secundarista humanista voltada para “o repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (SILVA, 2013b, p. 26). Com o objetivo de “a educação se caracteriza[r] como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial” e ter “por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23), Franklin John Bobbitt (1876-1956) formula “os contornos da escolarização de massas” (SILVA, 2013b, p. 22) com a finalidade de defender que “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as preocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2013b, p. 23).

No que diz respeito o progressivismo, trazido para o Brasil pelo Movimento da Escola Nova em conformidade com o papel da escola enquanto controle social, potência econômica e ensaio democrático (LOPES e MACEDO, 2011), “centrado na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” que, por sua vez, deveriam ser consideradas por meio de uma determinada “psicologia infantil” (SILVA, 2013b, p. 26 e 27). Neste sentido, é possível dizer que “o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos”, sendo a educação caracterizada como “um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Até por volta dos anos de 1980, período de redemocratização no Brasil, o foco de estudos curriculares, que até então admitida a contribuição de uma perspectiva funcionalista norte-americana, e tinha enquanto foco a administração escolar, é superado, fazendo emergir uma literatura específica voltada para a compreensão política do currículo (MACEDO, 2014). Devido o enfraquecimento da Guerra Fria, por exemplo, foi possível abalar a hegemonia de referência

funcionalista que estava notoriamente presente em acordos entre o governo brasileiro e o governo norte-americano (LOPES; MACEDO, 2011). Sendo assim, o estudo do currículo, focado na dissociação entre conteúdos e métodos, por exemplo, se torna obsoleto, ao mesmo tempo em que emerge uma compreensão de currículo tendo enquanto compreensão a vinculação com a dinâmica social. É nesse momento que o pensamento marxista se torna notório, estando dois grupos inscritos na disputa pela hegemonia da elaboração de políticas educacionais: a Pedagogia Histórico-Crítica (pedagogia crítico-social dos conteúdos, de acordo com formulação apresentada por José Carlos Libâneo) e a Pedagogia do Oprimido (LOPES; MACEDO, 2010).

O movimento que ficou conhecido no Brasil como Pedagogia Histórico-Crítica foi formulado por Dermeval Saviani em concomitância com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Se dissociando das ideias de Paulo Freire, entretanto, a Pedagogia Histórico-Crítica realiza uma separação entre educação e política, em que é preciso a distinção entre uma prática educacional e uma prática política para que a educação possa servir às “classes subordinadas” como um “instrumento cultural” para a luta política. Neste sentido, “a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (SILVA, 2013b, p. 63).

A “pedagogia libertadora freireana” se realiza muito mais em articulação com a filosofia, do que com a sociologia e a economia política, sendo as suas reflexões inseridas em uma compreensão “claramente pedagógica”, significando dizer que não somente fornece aspectos de problematização em torno da educação e da pedagogia existentes em um momento presente, como também articula aspectos de problematização em torno de como a educação e a pedagogia deveriam ser. Neste sentido, em uma “perspectiva da educação problematizadora [...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento” (SILVA, 2013b, p. 60). Daí este tipo de pedagogia estar inscrita em um campo de “contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Nos anos finais do século XX, as inclinações teóricas para entender a sociedade pós-industrial e as formas de produção e de reprodução de bens simbólicos alteram as perspectivas até então predominantes nas teorizações curriculares. A análise sociológica assumida em contraposição ao pensamento psicológico que até então predominava no campo dos estudos curriculares faz com que o currículo seja compreendido por meio das relações de poder. Desta forma, se torna importante “conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão” (LOPES, 2015, p. 449 e 450), e não mais em uma determinada classe ou grupo social.

A partir dos anos de 1990, um campo complexo de teorias significa o caráter híbrido de estudos e de pesquisas sobre o currículo. Neste sentido, apesar das inúmeras tentativas de

estabelecer a dificuldade de definir o que é currículo, emerge a compreensão específica sobre o currículo como aquela que se articula com propostas teóricas advindas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (LOPES; MACEDO, 2010). As provocações e reflexões teóricas situadas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo são incorporadas, tornando os estudos em torno do currículo um campo multidirecionado (LOPES; MACEDO, 2011).

Considerar o currículo escolar como articulação de diferentes discursos sociais e culturais, reiterados e recriados, é significá-lo por relações de poder. De acordo com Lopes (2015, p. 449), “apostar em um enfoque discursivo [do currículo] que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados”, quando, por exemplo, admitimos “os deslizamentos em outras direções” das práticas curriculares. Sendo assim, é preciso compreender como o currículo cujo significado se compreende por uma prática de disputa discursiva e cultural pode problematizar um sentido de formação não apenas para sujeitos estudantes, como também para sujeitos professores.

A escola como espaço de formação política corresponde considerar conhecimentos e saberes híbridos em diferentes contextos da prática pedagógica compreendendo que tanto a escola como os conhecimentos produzidos por ela fazem parte de um campo de dúvidas e de incertezas. Entretanto, as políticas de currículo, fixadas a partir de um projeto de sociedade que assume a democracia como construção de um futuro para todos, estabelecem uma perspectiva racional de política, fomentando a ideia de quanto mais consenso, mais harmonia e mais inclusão de todos, mais democrática a sociedade se torna (LOPES, 2012).

Os sujeitos agentes que disputam o campo da educação são compreendidos como Estado e/ou especialistas que desenvolvem pesquisas em torno da educação. Esses sujeitos situados em diferentes lugares demarcam fronteira entre “quem pertence e quem não pertence ao campo” da educação, bem como quem pode fazer “uso de um vocabulário comum” (FROSSARD, 2015, p. 36). Sendo assim, considerando a concorrência em torno da constituição do atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), é possível dizer de que no Brasil existe um “campo da educação”.

O campo da educação, marcado por tensões e disputas, pode ser constituído por um caráter de mudança gradual, já que é influenciado pelo “mundo social”, admitindo “novas regras e características” (FROSSARD, 2015, p. 21). Desta forma, o “campo” da educação é bastante fluido e está em constante disputa no que diz respeito a sua constituição². Neste sentido, quando se admite o

2 Marcele Frossard (2015) desloca o conceito de “campo”, desenvolvido por Pierre Bourdieu (1930-2002), para pensar o campo da educação brasileira. De acordo com Silva (2013a), o “campo” em Bourdieu foi uma tentativa de romper com o objetivismo e a fenomenologia nos estudos sociais. Isto porque, para Bourdieu, o espaço social é constituído por diversos grupos que se situam em campos relativamente autônomos (campo jurídico, campo religioso, campo político, campo linguístico, etc.), pois estão em associação com os aspectos econômicos da

entendimento em torno de um “campo da educação” também é preciso considerar que o “corpo de regras e de procedimentos que definem as posições dos agentes” (FROSSARD, 2015, p. 33) tem por finalidade “limitar, regular e regulamentar” a educação escolar, bem como o sentido oficial de educação (FROSSARD, 2015). Ou seja, mesmo que se admitam sentidos de mudança para com a conformidade do que podemos chamar de “campo da educação”, é preciso considerar que há sentidos que regulamentam e organizam a inscrição dos sujeitos que participam ativamente de uma disputa sobre o que vem a ser a educação (escolar).

A disputa para a constituição do atual PNE (2014-2024) foi admitida por sujeitos atores que se articularam a novas frentes que não se reduzem a esquerda ou direita, público ou privado, mas que se reconfiguram. Apesar do “assédio de outros campos, como o campo da economia e da política, o campo da educação possui características fortemente definidas, como a defesa da educação escolar pública” (FROSSARD, 2015, p. 89). Dentre a abertura que o PNE (2014-2024) possibilitou com vistas a sua promulgação, esteve a criação de um Sistema Nacional de Educação que provoca, por sua vez, a instituição de “padrões mínimos” que aponta para “um novo momento de reorganização em andamento”, em que a responsabilização, bem como o regime de colaboração, está dentre os fatores considerados como requisitos mínimos para a geração de uma base nacional comum, provocando o aparente consenso de que a educação escolar no Brasil precisa melhorar a sua qualidade (FROSSARD, 2015).

Em associação a pauta de melhoria da qualidade da educação está o convencimento de tornar o direito à educação como sinônimo do direito de aprendizagem. Um exemplo está no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que faz compreender que as articulações discursivas do currículo com o conhecimento sugerem que a constituição de seu significado por meio de uma prática de ensino, fazendo com que professores e professoras se situem enquanto executores/as de propostas curriculares que, por sua vez, são admitidas como caráter de previsibilidade para o testemunho do ensino realizado em sala de aula (FRANGELLA, 2016b).

Destarte, o problema em considerar a educação como sinônimo de ensino está atrelado a concepção de estudante como sujeito de aprendizagem, fazendo suscitar a compreensão de que o conhecimento é externo ao sujeito-aprendiz e está vinculado a um projeto que, na maioria das vezes, se dedica à emancipação e à construção da sua identidade. Entretanto, realizar um movimento crítico em torno da significação da educação enquanto sinônimo de ensino não significa deixar de lado o ensino e a sua importância, mas retirar ele do “centro nevrálgico da escola” (MACEDO, 2012).

sociedade. Tais grupos, entretanto, não constituem o caráter antagonista, mas atuam em concorrência para a distribuição de bens simbólicos (valores e crenças, por exemplo).

Apesar do intensivo investimento em projetos de interiorização das universidades públicas e da formação de professoras nos últimos anos, a principal justificativa para a implementação de políticas curriculares de caráter centralizador continua sendo a falta de qualidade na educação. Neste sentido, em concomitância às críticas das políticas neoliberais desde os anos de 1990, os governos no Brasil têm aprimorado tentativas de controle sobre o currículo a partir da centralização de mecanismos avaliativos (MACEDO; FRANGELLA, 2016). Desta forma, a ideia de que o conteúdo proposto pela normativa curricular poderia ser complementado pela professora em sua sala de aula, de forma a manter a sua autonomia, encontra no significante “autonomia” um sentido de articulação com as proposições curriculares regimentadas por uma oficialidade (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017).

O movimento de institucionalização da aprendizagem em concomitância com a instauração de políticas curriculares que tornam os sentidos da educação mais centralizados, reduz a compreensão de educação ao ensino, contribuindo para a eleição da ciência como único conhecimento verdadeiro, desconsiderando outras racionalidades e formas de estar no mundo e, conseqüentemente, mobilizar aspectos em trono da educação em sua potencialidade na escola. Desta forma, é possível dizer que a instauração hegemônica do currículo de caráter nacional torna as competências e as habilidades redutoras da potência da educação (FRANGELLA, 2016b).

A potência da educação pode ser agenciada na própria compreensão de que o currículo é marcado pelas diferenças, se constituindo enquanto uma enunciação cultural (FRANGELLA, 2016a) que permite problematizar a compreensão de que tanto “currículo” como “formação de professores” são construções discursivas que correspondem a um processo político que objetiva a garantia da qualidade da educação (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017). Ou seja, os esforços do governo em fixar os conteúdos curriculares em nível nacional encontram na existência de “diferentes negociações de sentidos [que] produzem traduções no/do currículo” a necessidade de “debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas” como uma forma de “aposta mais produtiva para as políticas de currículo” (LOPES, 2015, p. 460).

Suspender a fixação do significado do currículo declara abertura de sentidos em torno da prática curricular no contexto do trabalho docente e pedagógico (LOPES, 2015). Daí se torna importante problematizar o lugar da escola em uma sociedade que se configura cada vez mais por identificações e não por identidades fixas. Entretanto, em concomitância às críticas em torno da fixação das identidades, é possível perceber o aumento do agenciamento curricular que objetiva a constituição de “identidades consolidadas” (MACEDO, 2014).

Negar a fixação de sentidos consiste em defender a produção temporária de significados que caracterizam decisões em condições momentâneas e contextuais, socialmente elencadas e

reivindicadas em detrimento de outras. Realizar escolhas, negar os fundamentos do currículo, admitir a produção incessante de sentidos, compreende o campo de produtividade política (LOPES, 2015). Se a política implica em diferentes níveis de escolhas e de conflitos, fazendo compreender que não há fundamento final que sustente uma concepção de sujeito, então a criação de projetos se realiza a partir do contingenciamento de decisões que, quando alcançadas, são destruídas por outras decisões (LOPES, 2012).

A disputa pela produção de significados na escola não se restringe a esse ambiente, mas a significa como locus importante de poder. Desta forma, o currículo como campo discursivo e cultural é constituído por uma estruturação simbólica como articulação provisória e precária (LOPES, 2012). Aceitar o sentido discursivo e pós-estrutural em detrimento de um sentido “realista” de currículo faz compreender que tanto cultura como conhecimento são sistemas simbólicos e linguísticos que produzem diferentes tempos e espaços (OLIVEIRA, 2017). Isso significa que é importante considerar os contextos sociais, culturais, econômicos, em que são mobilizadas significações que constroem o currículo e o conhecimento curricular e escolar.

A abertura de sentidos e significados do currículo torna possível perceber uma disputa hegemônica que possibilita a ascensão de determinado grupo, de forma momentânea, na representação total do currículo. É neste sentido que a contemporaneidade faz considerar que estamos em “tempos pós” (GABRIEL, 2013), sugerindo possibilidades de (re)construção dos sentidos e de significados em torno de temas como conhecimento escolar, cultura e currículo (LOPES e MACEDO, 2011). Sendo assim, a impossibilidade de fixar sentidos em torno do social torna possível o “fluxo das diferenças” e a subversão dos sentidos (ALVES, 2010). Mas, Lopes (2012, p. 706) considera que “o livre fluxo de significados nos significantes é detido por pontos nodais que fecham a cadeia de significação em dada formação discursiva”. Sendo a cadeia de significação que constitui uma certa formação discursiva conformada por pontos nodais (OLIVEIRA, 2018a), é preciso considerar no âmbito das relações sociais como a cadeia de significação opera. Neste sentido, é necessário compreender como ocorrem os processos de identificação dos sujeitos, sendo preciso conjecturar o dinamismo cultural por questões que se relacionam com as subjetividades.

Lopes e Borges (2015) problematizam o campo da formação docente em associação com a perspectiva de transformação social com vistas o “julgamento 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 assim, as autoras operam com o deslocamento da compreensão de um projeto fundamentado em certezas para o entendimento de que “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).

No contexto do debate em torno da educação, compreendendo que a tradição das práticas avaliativas dinamizam um sentido de educação escolar, Luckesi (2000) apreende a necessidade de as professoras despertarem a modificação de suas práticas, agindo numa perspectiva de avaliação da aprendizagem em que o sujeito estudante seja acolhido, diagnosticado e avaliado para que alcance resultados compatíveis com a prática pedagógica. Deste modo, os problemas escolares tendem a ser resolvidos, dando abertura para o alcance da mudança social. Se a educação é um ato de “solidariedade”, “responsabilidade” e “amorosidade”, então nada disto se concretiza se não tiver acolhimento do sujeito estudante por parte de docentes. De acordo com Luckesi (2000), é necessário que a professora não somente crie expectativas em torno de seu trabalho, como também apreenda a disposição de acolher acontecimentos inesperados. Daí por isso o empreendimento tendo em vista o caráter de melhoria como forma de legitimar a prática docente no contexto de organização pedagógica.

Lopes *et al.* (2012 *apud* LOPES; BORGES, 2015) compreendem que a profissionalidade docente emerge no contexto brasileiro no momento de “ampliação dos sistemas de ensino” em concomitância “com o fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980, como a sindicalização” (p. 492). Esse processo de constituição em torno de uma nova condição da profissão docente reconhece a docência por meio de um caráter de qualificação que tem como base o “conhecimento técnico-científico” e a “racionalidade prática” que, compreendendo as disputas políticas agenciadas pelos movimentos sociais, considera o papel do sujeito como afastamento de uma “missão” em favorecimento da mudança social. Neste sentido, ocorre o esvaziamento de demandas em torno da profissão docente, em que dimensões diferenciadas são agenciadas “[por meio] de [uma] ordem educacional, social, sindical, científica” (p. 492), constituindo o significante profissional da docência.

Marcos Villela Pereira (2016a) compreende que o “professor” é “o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar” e que, em contraposição ao sentido de “educador”, que “seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos” (p. 13), se constitui por meio da escolha de caminhos. Neste sentido, a professoralidade é uma escolha construída, uma diferença produzida no sujeito, que se dissocia da compreensão de identidade, visto 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, 2016a, p. 35). Reconstituir alguns fatos em torno da decisão pela escolha da profissão docente condiz com o entendimento de que é preciso remontar a

trama do atual estado das coisas não com o objetivo de justificá-las, mas de identificar “traços de força” (PEREIRA, 2016a) que a constituem.

É possível dinamizar o contexto de trabalho docente e pedagógico quando no processo de significação da atuação em sala de aula e o estreitamento com a produção de conhecimento científico na área de educação (MACEDO; FRANGELLA, 2016), por exemplo, como forma de potencializar o questionamento em torno da tentativa de políticas pública que se colocam enquanto proposta do agenciamento de sentidos de uma base formativa “comum” que oportuniza aspectos da igualdade de condições a todos os sujeitos que se inscrevem na perspectiva de formação educacional e escolar que tem enquanto parâmetro a prática de trabalho docente e pedagógica alicerçada por um sentido unitário e universal.

Deslocar a compreensão de um projeto formativo que sai de um contexto de certezas para um contexto de incertezas, contingenciamentos e contextualidades em vistas a compreender a organização e o funcionamento da prática docente e pedagógica proporciona aspectos de criação, de potencialidade, e de deslocamento da estrutura discursiva do trabalho docente e da prática curricular, perpassada por normas, leis, e regimentos institucionais. É essa compreensão que faz com que seja possível dizer que a docência é produzida por uma subjetividade que se coaduna com “a lógica, os valores e a ética do imperativo econômico” por meio de discursos que não se referem a prescrições de como as práticas deveriam ser, mas que constituem tais práticas, fazendo entender a subjetividade docente por meio de “discursos políticos neoliberais [que] modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho”, bem como “o que significa ser professor, [e] o que é ensinar” (BALL, 2013, p. 26).

Danielsie Carmo (2014, p. 13) problematiza “se a questão da formação [docente] poderia avançar se a pensássemos pela via dos processos inconscientes”. A contribuição da psicanálise para pensar a educação consiste no fato da problematização em torno do pensamento de “que o sujeito (do inconsciente) insiste em se fazer presente, fazendo valer sua singularidade” (CARMO, 2014, p. 61). Tal como a crítica em torno da associação entre “educação” e “ensino” enquanto sinônimos, e da instauração de um currículo de base curricular comum nacional com vistas o melhoramento da qualidade da formação docente (FRANGELLA; MACEDO, 2016), é importante pensar que a aprendizagem não está associada a perspectiva do ensino de um conteúdo ou do empreendimento metodológico, pois o “discurso pedagógico em que se formula o par ensino-aprendizagem numa relação de causa e consequência não cabe num contexto em que o conceito de um inconsciente operante se faz presente” (CARMO, 2014, p. 62). Destarte, “um professor bem formado” não corresponde a um sujeito assimilado por uma operação que se constitui por meio da fórmula “um mais um é igual a dois”, pois “inúmeras variáveis que não são possíveis de se prever se interpõem

entre o que se ensina e o que se aprende” (CARMO, 2014, p. 62). É neste sentido que as escolhas são perpassadas pelos afetos em torno de algo ou de alguém. Neste sentido, é possível dizer que realizar uma escolha se aproxima com o ato de desejar, pois no âmbito do debate em torno da formação e da constituição de si enquanto docente “não se trata apenas de escolhas profissionais racionais, são escolhas que constituem o sujeito, com todas as implicações e consequências advindas daí” (CARMO, 2014, p. 11).

No cerne do debate em torno do inconsciente e do sujeito do inconsciente, o empreendimento teórico e conceitual de Carmo (2014) encontra nos estudos de Sigmund Freud (1856-1939) a reflexão em torno do termo “transferência”. Problematicando aspectos de transferência na significação da relação entre sujeito estudante e sujeito professor, o sujeito estudante investe na palavra do mestre um tipo de significação afetiva que, por sua vez, ganha poder³. Sendo assim, “o aluno demanda que o mestre suporte esse lugar ao qual foi colocado, para que, mediante o processo educativo, seja superado pelo aluno” (CARMO, 2014, p. 64). Sendo “o mestre é um sujeito marcado pelo inconsciente, por isso o que se institui ali traz em si grande complexidade”, “o desejo [do sujeito professor] de ser mestre valida sua presença nesse lugar [de significação afetiva da aprendizagem que o sujeito estudante apreende], mas, estando ali, é necessário que abra mão de seu desejo para que o desejo de saber do aluno conquiste seu objetivo” (CARMO, 2014, p. 64). Neste sentido, se aprender é se mover com os desejos, enquanto um sujeito do inconsciente que atribui um valor imaginariamente constituído e que se encontra em posse do Outro, então “a figura do mestre certamente pesará de forma impactante sobre a formação, desde a escolha profissional, até o estilo que esse professor adota em sua prática docente, pois sua influência não fica encerrada ao que se ensina somente, mas também ao que ele nem sabe que está ensinando” (CARMO, 2014, p. 63).

O investimento do desejo em torno do “ser professor” é o que constitui a prática docente, é o que compreende sentidos de validação em torno da profissão. A transferência do sujeito estudante para o sujeito professor precisa ser admitida no processo de deslocamento do desejo do sujeito professor para o desejo do outro (o sujeito estudante, por exemplo). Neste sentido, refletir sobre a formação docente, considerando aspectos em torno do inconsciente, diz respeito apreender sentidos em torno de “uma dimensão de formação significativa a partir da riqueza simbólica que é ofertada a esse professor [que opta pelo curso de licenciatura]. [Sendo assim,] somente mediante uma

3 Carmo (2014) empreende um diálogo tanto a partir das contribuições de Freud quanto a partir das significações de Lacan em torno da psicanálise. Daí a autora conceitualizar a transferência como significação do debate sobre o curso de formação docente. Apesar de algumas acentuações em torno da diferença entre a proposta de Sigmund Freud e de Jacques Lacan para a psicanálise, ambos admitem referência ao termo “mestre” para pensar a relação pedagógica, mais especificamente, professoral e escolar, embora Lacan tenha empreendido de maneira incisiva tal termo a partir do pensamento de Freud e, ambos, não aprofundarem seus estudos em torno da área de educação.

articulação no nível do inconsciente é que é possível provocar algo que se estabeleça efetivamente no âmbito da cena formadora” (CARMO, 2014, p. 66).

Se se admite que os cursos de formação docente que devem deslocar da clínica a “ética da psicanálise” lacaniana, já que na clínica o sujeito diz seu sintoma, trazendo “ao regime da palavra o que é da ordem do sofrimento, da dor” (CARMO, 2014, p. 14), então é preciso que o sujeito professor se inscreva na admissão de seu desejo. Admitir o desejo torna possível problematizar “a ideia de formação para a pedagogia, considerada por alguns como representante do discurso científico na educação”, que demanda, por sua vez, “uma formação idealizada, embasada na tecnociência, portanto impessoal, funcional e utilitarista” (CARMO, 2014, p. 14). Daí decorre a compreensão de que apesar de o sujeito professor assumir de maneira que julgue consciente a problematização do trabalho pedagógico, o seu gesto é uma “ilusão de se subtrair a dimensão inconsciente”, em que não é possível considerar “a totalidade da sua presença sob seu controle” (CARMO, 2014, p. 63).

Como pontos de abertura do trabalho desenvolvido por Carmo (2014), mobilizo duas compreensões: “a questão do psiquismo é um assunto pouco explorado se tomado no campo da formação profissional docente” (p. 68); e a transferência atua enquanto possibilidade de ressignificar não somente a “profissão impossível” da docência, como também a formação docente. É neste jogo de sentidos e de significados em torno do lugar social da escola no contexto da contemporaneidade que o debate sobre fantasias e desejos no campo da educação pode suscitar provocações em torno do currículo.

Além de profissionais da educação, outros sujeitos também atuam na conformidade discursiva da educação escolar e da escola: estudantes, familiares, organizações sociais, agências empresariais, associações políticas, órgãos governamentais e não governamentais, etc. Neste sentido, a defesa em torno da escola e da educação escolar constitui propostas que se aproximam, mas que também divergem quando têm por objetivo pautar o que, como e por que ensinar, reverberando influências em torno do trabalho educativo e curricular no dia a dia da escola e do debate teórico-conceitual.

O trabalho de Gilberto Moreira (2017) constitui uma reflexão que tem enquanto referência a abordagem discursiva e pós-estruturalista em torno das subjetividades coletivas por meio de termos como “desejos” e “fantasias”. O objetivo do referido trabalho foi perceber como jovens que frequentam instituições de ensino não escolares realizam a escolha pelo ingresso e pela continuidade dos estudos em instituições escolares. Na problematização de como os discursos corroboram para a constituição das subjetividades no que diz respeito a continuidade dos estudos escolares, Moreira (2017) compreende que as fantasias “do salvacionismo socioeconômico” e do

“ser alguém” contribuem para a decisão em torno da continuidade ou não dos estudos na escola, evocando um sentido amplo de “educação”, que vai desde “expectativas de maiores investimentos do governo” até “à ampliação de possibilidades de ação” (MOREIRA, 2017, p. 165) que os próprios jovens precisam realizar no que diz respeito a um empreendimento de si para com a continuidade dos estudos nas instituições de ensino escolares.

As fantasias do “salvacionismo econômico” e do “ser alguém” contribuem na composição do sonho e do medo dos jovens em torno do ingresso e da continuidade de seus estudos na escola. Desta forma, “a educação, que, nesse sentido, aparece representada por uma lógica de “salvação” para alguns autores da literatura acadêmica, ecoa na voz dos jovens como possibilidade do vir a ser” (MOREIRA, 2017, p. 164 e 165). Sendo assim, “velhas e novas fantasias parecem estar sendo disputadas e (des/re)mobilizadas por novos projetos que envolvem política, economia e educação no país” (MOREIRA, 2017, p. 168).

A articulação política com significações identitárias no atual contexto de confronto hegemônico encontra na educação escolar um signo de ativação cultural e social em torno do que deve ser pauta legítima no contexto de organização pedagógica (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). A disputa política sobre a educação escolar pública suscita sentidos em torno de uma prática curricular que constitui a profissão docente como aquela que perpassa um campo de profissionalidade instituinte em torno de “professoras do desejo”. É possível criar e potencializar fissuras no pensamento instituído discursivamente sobre escola e currículo quando se considera que tanto “escola” como “currículo” são construções discursivas que objetivam produzir significados fixos, mas que tais significados não se sustentam devido à condição de imprevisibilidade que caracterizam os projetos e as relações sociais no âmbito de sua constituição.

O sentido dos sujeitos para com a realidade é constituído através do uso social da linguagem e também pelos sistemas de regras que articulam diferentes demandas discursivas. Sendo assim, admitindo que os processos sociais não podem ser controlados pelos sujeitos (BURITY, 2014), as práticas educativas na escola não podem ser controladas pelos sujeitos escolares. Assim como o trabalho pedagógico pode ser admitido por meio do caráter de imprevisibilidade que o acompanha, o currículo hiperpolitizado compreende ele mesmo a “própria luta política pela significação desse projeto impossível, mas nem por isso menos desejado, ao qual chamamos sociedade democrática” (LOPES, 2012, p. 714).

A questão que se coloca é a seguinte: como o outro do desejo atua na estruturação discursiva de identificação profissional que, quando realizada com sucesso, faz com que o sujeito professora, por exemplo, opere com gramáticas discursivas que aplacam a angústia da realização do trabalho pedagógico, considerando aspectos de uma dita boa vontade de si para com a prática em sala de

aula? Não seria esta uma das formas de aplacar a angústia de uma sociedade que somente se constitui por meio de um projeto social de educação? Sendo assim, se torna importante problematizar sentidos de reflexão sobre qual projeto social de educação estamos nos referindo por meio da compreensão de como as professoras mobilizam identificação com aspectos do currículo e da prática docente, bem como do trabalho pedagógico.

5 “PRA VOCÊ, COMO SERIA A ESCOLA DOS SONHOS?”

No que diz respeito a conformidade discursiva, é preciso considerar as associações e as interações enunciativas que relacionam posicionamentos, significados e sentidos por significantes mais ou menos estruturados de maneira antecipada e reconfigurados pela própria dinâmica social. Nesta perspectiva teórico-conceitual, convém a compreensão de um paradoxo em torno da investigação social: ao mesmo tempo em que o sujeito pesquisador precisa significar a realidade investigada, também precisa problematizar essa mesma significação sob a ótica de sua incompletude constitutiva que o mobiliza na inscrição analítica em cena (LOPES, 2018).

A profissionalidade da educação não está vinculada a qualquer prática educativa, mas àquela alicerçada por regimentos, normas, orientações legais, que discriminam o seu campo de atuação. Quais as repercussões de tais regimentos, normas, orientações legais para o contexto da organização e do funcionamento da prática curricular? Para entender como emergem as identificações afetivas e políticas é preciso considerar aspectos em torno de um regime de práticas de institucionalidade que, por sua vez, acionam sentidos compartilhados sobre práticas discursivas que possibilitam condições de atuação dos sujeitos escolares no que diz respeito a organização e o funcionamento da escola enquanto ambiente próprio da educação escolar.

O desejo foi considerado neste estudo como condição que torna perceptível a constituição do sujeito como um sujeito da falta, logo, admitido por identificações contingenciais e parcialmente significadas que, por sua vez, configuram uma posição discursiva na qual se situa socialmente. E como se realiza esta identificação do sujeito e com o que? Para entender os desejos e conseguir apreender aspectos em torno de sua emergência é preciso perceber como as fantasias o estruturam. Destarte, o estudo que apresentarei nesta seção se situa em uma análise de condições. Condições que (não) possibilitam as professoras “profissionais do desejo”, “professoras do desejo”. Tais condições emergem não somente por meio de fantasias, mas por um sentido específico de prazer (gozo) que torna possível a identificação (afeto) com esta fantasia. Assim como é preciso admitir que o sujeito somente existe devido ao inconsciente, logo, se constituindo sujeito do inconsciente, então é preciso também considerar que não se torna cabível dizer que existe desejo do sujeito, mas sim sujeito do desejo (GLYNOS, 2001).

5.1 O QUE (DES)APARECE NO CURRÍCULO

Lacan (2014) compreende que o símbolo atua como forma de conservar os objetos em detrimento da percepção da falta. A construção da permanência de um dado objeto faz com que se produza também permanência do sujeito. Ou seja, “o símbolo do objeto é justamente o objeto-aí” e “quando ele não está mais aí, é o objeto encarnado em sua duração, separado de si próprio e que, por isso mesmo, pode estar de certa forma sempre presente para você, sempre ali, sempre à sua disposição” (LACAN, 2014, p. 36).

Qualquer tipo de relação que possa ser analisável simbolicamente está inscrita em uma relação a três, marcada pelo imaginário, pois, “para que uma relação assuma seu valor simbólico é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância” (LACAN, 2014, p. 33). Isso significa que somente com a introdução de um terceiro (imaginário) na relação a dois (uma relação narcísica) é que se efetiva a possibilidade de uma “mediação real” que tem por intermédio um “personagem transcendente”, que atua como “uma imagem de domínio” simbólica em relação ao desejo do sujeito e a sua realização (LACAN, 2014, p. 34).

As lógicas fantasmáticas na análise buscam apresentar como o sujeito atua na busca de atuais/novos pontos de identificação de modo a produzir novas identidades e/ou fortalecer discursos vigentes no social. Essa compreensão apenas pode ser constituída por meio da identificação de narrativas fantasmáticas que operam no âmbito da enunciação de sujeitos que estão inscritos socialmente e são pautados por objetivos discursivos que mobilizam um jogo de linguagem que constitui os sujeitos ao mesmo tempo em que é por eles constituído.

As condições que tornam possíveis narrativas fantasmáticas serem publicamente proferidas ou aceitas, bem como identificadas, estão em alicerce com a crise das sociedades democráticas, que não favorece a formação de antagonismos que disputam politicamente a conformidade da prática social. A identificação de narrativas fantasmáticas ocorre por meio da emergência do caráter de contradição e de ambiguidade na enunciação proferida por sujeitos. Sendo assim, as narrativas fantasmáticas podem ser identificadas, por exemplo, por meio de modalizações autonímicas e de heterogeneidades discursivas, que tentam aplacar a falta e a angústia em torno do campo da discursividade em questão (OLIVEIRA, 2018a).

São as tentativas de sutura em uma dada realidade que faz com que os sujeitos compreendam enunciações que mobilizam afirmativas de uma necessidade fundamentada enquanto necessária para as suas práticas sociais. Sendo assim, a expressão na língua portuguesa que compreende a afirmativa do “tem que” sugere aspectos da supervalorização que o sujeito mobiliza

no contexto enunciativo da realidade discursiva e social. Entretanto, o real, tal como empreendido pela psicanálise lacaniana, sempre escapa sob a forma de um gozo que o sujeito encontra no âmbito da constituição de sua identificação com a estrutura social (GLYNOS, 2001).

A análise em torno das fantasias seguiu a indicação, na enunciação das professoras, da afirmativa apreendida frente a realidade (“tem que...”), bem como o entendimento de que a conformidade e a mobilização de significantes quando no contexto da prática do trabalho docente e pedagógico foi empreendida por meio da produção de modos de prazer (gozo) na enunciação que dizem respeito ao contexto de suas identificações enquanto sujeitos profissionais professoras que se inscrevem em uma dimensão específica da realidade.

5.1.1 Fantasia do justo ofício

A fantasia do justo ofício constitui uma legitimidade do trabalho da professora por meio da imparcialidade do ato de ensinar que, por sua vez, deve compreender aspectos de universalidade de modo a sobrepor um tipo de “conhecimento” considerado válido em detrimento de outras manifestações que poderiam ser admitidas, mas que não o são porque não são configuradas por uma validação da prática discursiva hegemonicamente aceita e instituída no campo do currículo.

Esta fantasia aparece na entrevista seja como forma de confirmar a premissa de um acordo em torno da legitimidade da atuação da professora em sala de aula enquanto servidora pública, seja para contestá-lo. Desta forma, tanto a conformidade de um campo em torno da relação docente que dinamiza sentidos de afetividade, quanto a compreensão de que é preciso apreender sentidos de normatividade e de uma dita neutralidade na organização do trabalho docente e pedagógico configuram tentativas de dar conta de explicar a dinâmica da prática curricular no contexto da realidade em sala de aula.

A fantasia do justo ofício emergiu durante a entrevista por meio das temáticas de valorização social do trabalho docente, da autonomia docente, do significado do currículo no que diz respeito ao que as professoras compreendem o que seja o currículo em torno da configuração do trabalho que realizam na escola e na sala de aula. Por meio de modos de gozar (dor empática, apreciação, valorização), as professoras mobilizaram significantes que ajudaram a constituir a fantasia do justo ofício: autoridade, demonstração, cuidado, assistência, subsistência, necessidade e prestação.

Gozo de dor empática pelo ethos alusivo

A professora Oliveira sustenta um modo de gozar em torno de sua identificação para com a prática curricular por meio da menção a uma prática “autoritária” que diz respeito a temática da autonomia docente. Isto porque compreende que a prática de trabalho na sala de aula da educação infantil consegue atender o sentido de respeito requerente pela própria prática docente no contexto de sua profissionalidade admitida enquanto gesto de provocação da imagem discursiva que realiza em torno de si na entrevista quando no momento de compartilhamento de sua trajetória profissional docente enquanto um ethos alusivo.

Professora Oliveira (grifo nosso): A gente entra na sala de aula, a gente não tem respeito dos alunos. Né. Por isso que eu gosto tanto da Educação Infantil. Porque eles entram, eles ainda entram com certo respeito com relação a você, mas eu tou numa turma de segundo ano, que meus alunos de sete, oito anos, não me respeita, né. Então, você tem que tá o tempo todinho dando uma de autoritária, né. Pra ter a questão de ter autoridade sobre aquela turma. Não a autoridade de tá mandando, num sei o quê. Mas ter uma autoridade em relação ao respeito, pra eles te respeitarem, né. Porque ali você tem que mostrar que você tá desempenhando um trabalho que é importante pra eles.

No fragmento acima é possível perceber que a professora mobiliza as afirmativas “você tem que tá o tempo todinho dando uma de autoritária” e “você tem que mostrar que você tá desempenhando um trabalho que é importante pra eles”, que demonstram a tentativa de aplacar a angústia de não admissão da prática autoritária na sala de aula, em que é preciso demonstrar aos sujeitos estudantes que o trabalho realizado em sala de aula lhes é interessante e importante. Neste sentido, os significantes “autoridade” e “demonstração” se coadunam com um sentido em torno da prática que precisa estar autorizada pelo outro da relação pedagógica, ao mesmo tempo em que somente assim pode ser admitida por meio do compartilhamento com este outro.

Professora Oliveira (grifo nosso): É todo um processo de conscientização, de pai e de aluno. Então, isso aqui, né, os alunos, é... desrespeitando o professor, isso é um reflexo da sociedade. A sociedade não respeita mais o professor, né. Então, foi se perdendo a valorização do professor na sociedade, né. Principalmente aqui no Brasil. Né? Então, o professor é tomado como qualquer coisa, recebe qualquer coisa. E se acha que pra ser professor é qualquer um que pode ser professor. Então, quando o professor falta, a merendeira pode ir pra a sala do professor, porque é como se o nosso, o nosso, o nosso título, nossa formação, né, fosse uma formação fácil pra qualquer um. E não é, né. É mais ou menos isso.

A professora Oliveira empreende uma modalização autonímica que corresponde com o entendimento de que o uso que realiza das palavras não estão em sentido estrito com a realidade.

Isto pode ser percebido pela expressão “é mais ou menos isso” que sugere que a professora Oliveira considera dificuldade em falar sobre a temática da prática em sala de aula no que diz respeito a constituição de uma prática cuja autoridade precisa ser admitida por meio da demonstração da importância da aprendizagem e do ensino para as crianças. Desta forma, a professora Oliveira compreende que uma energia é dispensada no contexto do trabalho pedagógico para atender as exigências que conformam este mesmo trabalho que, por sua vez, somente pode ser valorizado devido ao reconhecimento do outro da relação pedagógica.

Gozo de apreciação pelo ethos reconciliado

A professora Araújo mobiliza uma enunciação que goza por meio da apreciação que o sujeito interlocutor de sua enunciação possivelmente venha a partilhar. Essa apreciação é agenciada por meio de aspectos do enunciado que advém da voz de um outro discursivo (sujeitos professores que se localizam enquanto colegas de profissão). Isto pode ser observado pela entonação que a professora realiza em trechos de sua enunciação para exemplificar como a autonomia docente é corporificada na sala de aula.

Professora Araújo (grifo nosso): ((A professora suspira fundo)). Eu, eu acredito, antes de tudo que a gente precisa ver com cuidado, né. A gente também não pode achar que autonomia docente é algo que vai me dar o direito de eu fazer tudo o que eu quiser na minha sala, é... do jeito que eu quiser. Não. Existe o currículo, né. Agora, a autonomia é aquilo que me, me permite, é, escolher a melhor abordagem, ou encaixar da melhor forma possível o que está no currículo com o que tá na minha realidade que, às vezes, uma turma do primeiro ano de manhã vai ser diferente do primeiro ano da tarde, então a minha abordagem do mesmo conteúdo não vai ser a mesma, né. Então, autonomia é isso. Autonomia não é eu achar que eu tou na “minha” ((entonação)) sala de aula, porque o pronome possessivo, ele é algo muito forte, né, na vivência da gente. Porque eu tou na “minha” ((entonação)) sala de aula, eu faço do “meu” ((entonação)) jeito, são “meus” ((entonação)) alunos, né. Então, eu faço do meu jeito. Não é por aí.

A professora Araújo compreende uma expressão em torno da necessidade de atentar para os aspectos em torno da prática em sala de aula que é atravessada pela temática da autonomia docente, visto que a afirmativa em torno da apreensão “a gente precisa ver com cuidado” sinaliza para o comprometimento de que as profissionais no âmbito do exercício das suas práticas em sala de aula precisam mobilizar no contexto da atuação profissional. Sendo assim, é possível dizer que quando o sujeito professor assume uma prática de trabalho na educação escolar, também assume uma pauta social que se constitui por meio de um contrato inscrito de maneira igualmente social entre as duas

partes: as professoras, enquanto profissionais da educação; e a instituição pública, enquanto representante dos interesses da coletividade social.

Gozo de dor empática pelo ethos reconciliado

A professora Araújo apreende a expressão “você tem que dar assistência o quanto é possível” no sentido de que é preciso à professora, enquanto profissional docente, configurar uma atenção no contexto de seu trabalho pedagógico tendo em vista o cuidado para com o outro da relação do trabalho docente. É esse cuidado que mobiliza aspectos em torno de uma autonomia docente que é configurada por uma trato entre o que é preciso fazer e o que é preciso atentar em torno da prática admitida por um dado regimento discursivo constituído por um acordo previamente configurado em torno de um currículo comum.

Professora Araújo (grifo nosso): Eu acredito que a gente confunde muito as coisas, né. Não só nessa questão de autonomia docente, mas também como, como autonomia discente. “Não, porque eu tou construindo autonomia com meu... estudante” ((entonação)). Aí o menino fica ali, fazendo as coisas do jeito dele, de qualquer jeito, como se você com isso tivesse dando a ele a oportunidade de ser autônomo. Não. Você tem que dar assistência o quanto é possível, o quanto precisa, pra depois ele poder caminhar sozinho com autonomia. Eu acredito que se a gente não tiver cuidado isso vira uma questão muito confusa, né. Fica... É pano pra a manga pra quem quer fazer as coisas de qualquer jeito. Por outro lado, é importante pra quem não quer fazer de qualquer jeito, né. Quem quer fazer as coisas direitinho. Então, é indispensável essa autonomia, que ela nunca é total. Ela é parcial. Porque vê, existe um currículo comum, né.

Os significantes “cuidado” e “assistência” configuram uma prática na qual é preciso o sujeito professor se inscrever em torno da relação que admite enquanto sujeito funcionário de uma instituição pública que é regido pelo caráter de sociabilidade e de performatividade em torno de si para com os outros da relação pedagógica.

Gozo de valorização pelo ethos analista

Além de constituir aspectos que configuram a autonomia docente, a fantasia do justo ofício também compreende a significação do currículo por meio da mobilização em torno de como orientar a prática do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. Sendo assim, a professora Santana significa o currículo enquanto aquele que precisa admitir aspectos de uma diretividade da atuação do sujeito docente em sala de aula para com um sentido que se coloca socialmente

conformado. A professora Santana constitui uma enunciação que provoca um modo de prazer por meio da apreciação que o sujeito interlocutor de seu texto admite enquanto convencimento da configuração de um currículo de base nacional comum curricular.

Professora Santana (grifo nosso): Eu acho que a gente tem que olhar pra, pra a importância do conteúdo e o aluno, inclusive com uma questão de subsistência. Tu entende? É importante que ele adquira os conhecimentos científicos acumulados pra se manter no futuro, inclusive ((bate palmas)). [...] Pra poder ter um emprego. Simples assim. Tu entendes? [...] E que se não existir um currículo que diga pra os professores o que ele vai ter que ensinar, os professores ou ensinarão a partir do que aprenderam, ou ensinarão a partir dos livros didáticos. E aí a gente não consegue consensuar o que uma avaliação externa exige com o que realmente é ensinado na escola. Por isso que eu sou favorável à base nacional curricular. Não essa base nacional curricular que existe no contexto que ela foi criada, como ela foi criada. Mas a necessidade tremenda que a gente tenha sim uma base nacional curricular. Por quê? Porque os fatores extras curriculares, eles vão existir para além de qualquer base. Os fatores étnico raciais, de gêneros, regionais, e de linguagem, de sei lá o quê vai existir. E a gente, professor, a partir de nossas estratégias, que vai driblar isso. E que vai pensar a partir desse conteúdo como é que eu posso ensinar. Eu tenho tudo isso... eu tenho tudo isso que eu tenho que dar conta pra esse semestre, ou pra essa unidade. Tu entendes?

A professora Santana mobiliza expressões que sugerem a importância da existência de orientações curriculares que possam vir dar conta do que é necessário ser empreendido no âmbito da prática do trabalho docente e pedagógico. Em um primeiro momento, a professora compreende que o valor do currículo se relaciona a um aspecto de sobrevivência (“a gente tem que olhar pra a importância do conteúdo e o aluno, inclusive com uma questão de subsistência”), de coletividade (“a necessidade tremenda que a gente tenha sim uma base nacional curricular”), e de conformidade da prática docente e pedagógica no contexto de organização do trabalho em sala de aula (“eu tenho tudo isso que eu tenho que dar conta pra esse semestre”). Sendo assim, os significantes “subsistência”, “necessidade” e “prestação” são ativados tendo em vista a compreensão de trabalho docente e pedagógico como uma articulação que se compromete com a relação entre o sujeito no âmbito de sua individualidade, e o sujeito que se inscreve socialmente e que se reconhece enquanto coletivo no contexto de apresentação de si para com o outro da prática docente e pedagógica.

5.1.2 Fantasia do experimento do herói

A fantasia do experimento do herói admite uma posição de destaque da professora frente aos demais sujeitos professores no âmbito da coletividade da profissionalidade docente, e sugere uma condecoração devido a coragem, ao dinamismo, ao comportamento altruísta, e a capacidade de

suportar situações adversas sem se afligir e demonstrar conflito com o outro da relação pedagógica (estudante, colega de profissão, familiares...). Esta fantasia mobiliza termos diretamente assumidos em estado de guerra (luta, conflito, disputa, batalha...) consigo mesmo e com o outro da relação constituída pela prática docente e pedagógica. Aspectos em torno de uma pauta social e de um empreendimento afetivo do sujeito professor para com o contexto da realidade do trabalho docente e pedagógico são mobilizados no âmbito do compartilhamento da experiência profissional enquanto sentido de coletividade assumida como valorização da importância da atividade docente. Tais aspectos podem ser percebidos pela valorização em torno de si mesmo por meio de uma justificativa que se coloca pelo outro do discurso (socialmente admitido e reconhecido pelo sujeito profissional docente em sua própria enunciação).

No momento de significação em torno das temáticas do ser professora nos dias de hoje, de como as professoras gostariam que fosse o trabalho docente e pedagógico, e o que causa prazer e sofrimento na prática docente, a fantasia do experimento do herói emerge no contexto da entrevista por meio da construção enunciativa que exala um gozo de dor empática, de ansiedade e de empatia (admiração, horror e alívio). Os significantes que compreendem essa fantasia são “melhoria”, “suporte”, “prestação” e “controle”.

Gozo de dor empática pelo ethos reconciliado

A professora Araújo compreende uma enunciação que mobiliza um gozo da dor empática quando considera o que é ser professora nos dias de hoje. Desta forma, a professora mobiliza o discurso de um outro (“as pessoas falam muito”) que contraria o trabalho docente em torno da admissão significativa de que o professor, no âmbito da sala de aula, desenvolve um tipo de prática para um sujeito estudante que não está interessado na partilha desenvolvida pela professora no contexto da organização de seu trabalho docente e pedagógico.

Professora Araújo (grifo nosso): Antes de tudo, é um ato de resistência. Antes de tudo. Porque a gente vai batalhar por muita coisa. A gente... as pessoas falam muito de que professora ensina pra um aluno que não quer aprender. Isso não é verdade. O aluno quer aprender sim. Talvez ele... em alguns momentos ele não queira aprender do jeito que a gente tá disposta a ensinar. Né. Mas ele...

A professora mobiliza a tentativa de apelar a angústia da crítica que o outro coloca para com o contexto da prática e do trabalho docente e pedagógico em sala de aula por meio da mudança dos termos do debate provocado por estas mesmas apreensões críticas: a atenção não se deve voltar para o outro sujeito estudante, mas para o outro sujeito professora no contexto de organização da

sua prática e do seu trabalho pedagógico. Desta forma, a professora empreende afirmativas que dizem respeito ao seguinte: “a nossa forma é que tenha que melhorar”, “tem que ficar com seus alunos até consertar [o ar condicionado]”, sugerindo que é preciso o empreendimento de melhora na prática da professora que deve ser proveniente da própria professora enquanto principal interessada no contexto de organização do seu trabalho docente e pedagógico.

Professora Araújo (grifo nosso): Talvez as nossas, a nossa forma é que tenha que melhorar. Mas além disso a gente lida com, é... algum descaso público, e mesmo assim, né, a educação... A gente lida com o material que não chega, a gente lida com o ar condicionado da sala que quebra e aí você tem que ficar com os seus alunos no calor até consertar, né, você lida com a família que não tá nem aí pro estudante, porque vai mandar aquela criança todos os dias com a atividade de casa sem fazer, porque vai mandar aquele menino todos os dias pra a escola irritado, porque já teve uma confusão em casa, né, e ele já apanhou. E você contornar aquilo dali, trazer aquele aluno pra... pra você. Você lida com o aluno noturno que já... você já tá cansada, você já foi trabalhar, tá cansada de um dia inteiro de trabalho. Teu aluno que tá lá também. Então, você trazer esse aluno, você lutar contra o sono desse aluno que tá ali, contra o cansaço. Então, é um ato de resistência.

A enunciação da professora Araújo compreende uma significação em torno de como a professora gostaria que fosse o seu trabalho docente e pedagógico. Se inscreve em um campo de coletividade, quando provoca aspectos de enunciação relacionados com o que os outros sujeitos, colegas de profissão, precisam admitir quando no contexto da prática profissional. Os significantes que aparecem na enunciação da professora Araújo são “melhoria” e “suporte”, fazendo com que seja preciso não somente um aspecto de melhoria da professora enquanto profissional docente para consigo mesmo no âmbito de sua profissionalidade, como também a constituição de uma base de sustentação que tenha enquanto objetivo a superação de adversidades que se colocam no contexto do conflito para com o desenvolvimento da sua prática curricular.

Gozo de medo pelo ethos cordial

A professora Santos mobiliza a fantasia do experimento do herói por meio de um gozo de medo, em que compreende aspectos em torno da profissão docente enquanto aqueles perpassados por um sentimento de prazer e de sofrimento da prática como professora. Para tanto, utiliza elementos não verbais em um contexto que dinamiza em torno da prática docente em sala de aula ao demonstrar semblante alegre quando enuncia o alcance de resultados que os sujeitos estudantes apreendem por meio da aprendizagem.

Professora Santos (grifo nosso): O que mais me dar pra prazer é quando eu vejo os meus alunos avançarem, principalmente porque eu... eu... assim, eu ensino na educação... no ensino fundamental, mas eu gosto muito do infantil. Então, eu fico muito feliz quando eu vejo, assim, como eles estavam no início do ano, e agora chega no final do ano quando eu vejo que eles estão avançando, aí eu fico assim, apaixonada, eu fico gostando dos resultados, né ((semblante alegre)). A gente faz todo um trabalho... [...] e a gente quer colher os resultados, né... [...] Aí eu fico assim, apaixonada... [...] É... o que causa mais sofrimento, pra mim, assim, em relação aos alunos, é essa questão de... ter crianças que a gente não consegue, assim, chegar... né. Eu já tive dificuldade com crianças que eu já tentei ajudar, tentei chegar junto e, assim, me desrespeitou, sabe, que chegou a me xingar com vários palavões, e me faltou realmente com o respeito. Não foi na Educação Infantil, foi no Ensino Fundamental, mas eu me, naquele momento, assim, eu me vi diante de um desafio muito grande, de... de tentar, assim, controlar o emocional. Porque a gente fica muito abalada com... com esses tipos de situação... A gente tem que controlar o emocional, tentar ver como uma criança que precisa de ajuda, mesmo que ele se negue a ser ajudado, mas que a gente sabe que ele precisa, e tentar ter um olhar sensível, e tentar agir da mesma forma, da mesma maneira, agir da mesma forma, com respeito e com carinho. Eu... eu acho um grande desafio, sabe, esse contexto, de ver que tá assim, alunos que não respeitam o professor, se sentir desrespeitado, se sentir humilhado... eu acho que esse é o verdadeiro desafio...

A professora Santos empreende a expressão “a gente tem que controlar o emocional” como forma de tentar aplacar o sentimento de contrariedade que advém no contexto da prática pedagógica em sala de aula frente a conflituosidade na qual se inscreve o trabalho docente e pedagógico. Sendo assim, a professora partilha da necessidade de que há em torno do profissional docente apreender o entendimento para com o outro da relação pedagógica (sujeito estudante) no que diz respeito o embate que se coloca pelo outro (sujeito estudante) ao sujeito profissional docente no que diz respeito a sua performatividade quando no momento da relação entre ensino e aprendizagem. O significativo “controle” emerge na enunciação da professora Santos como forma constituir não somente a prática do trabalho docente e pedagógico por meio da imagem que o profissional docente precisa realizar em torno de si mesmo, como também em torno da imagem admitida pelo reconhecimento social de valorização de um campo e um lugar culturalmente instituídos.

Gozo empático (admiração, horror e alívio) pelo ethos ensinante

A professora Vasconcelos compreende uma enunciação que mobiliza um modo de gozar por meio da gradação de três emoções: admiração, horror e alívio que compreendem o contexto da sua prática pedagógica e do seu trabalho docente em torno daquilo que oferece prazer e sofrimento no contexto do trabalho pedagógico em sala de aula.

Professora Vasconcelos (grifo nosso): ((pausa)) Olhe, dá prazer quando a gente ver o menino sair de um nível pra outro, né. Quando ver que ele descobriu as coisas, isso dá um prazer que eu digo que é o prêmio, né. É o prêmio da gente ver que o menino avançou. E... o que, o que deixa a gente aperriado é justamente quando a gente ver que a família deixa toda a responsabilidade na mão da gente. Quando a gente ver que o menino lá fora, ele é um menino de rua. Ele sai da escola pra rua. Ele entra na casa, come, e volta pra rua. E esse menino traz pra dentro da escolas, é... é... atitudes, vocabulário. Que é um terror. [...] Então, você tem que realmente ver a criança como um ser em formação...

A professora Vasconcelos mobiliza uma enunciação que provoca a expressão “você tem que realmente ver a criança como um ser em formação...” como uma tentativa de aplacar a angústia em torno da paciência e compreensão que a professora precisa apreender no contexto de trabalho da sua prática em sala de aula frente a adversidade que é promovida por um elemento de configuração diferente que o outro da relação pedagógica coloca enquanto empreendimento da atividade da dinâmica entre ensino e a aprendizagem. A fantasia do experimento do herói aparece na enunciação da professora Vasconcelos por meio do significante “verdade” que precisa ser admitido pela profissional docente no contexto de seu trabalho em sala de aula.

5.1.3 A constituição das fantasias

A fantasia do justo ofício possibilita a apreensão de um currículo cujo sentido se fortalece por meio da tradição técnica que se coloca enquanto caráter de uma prática instrumental do profissional da educação, já que este precisa, no contexto da sua prática, apreender a diferença entre ensino e aprendizagem, como tentativa de autoridade, demonstração, cuidado, assistência, subsistência, necessidade e prestação da prática docente e do trabalho pedagógico.

Quadro 8 – Constituição da fantasia do justo ofício por meio de significantes

FANTASIA	SIGNIFICANTES
Justo ofício	autoridade
	demonstração
	cuidado
	assistência
	subsistência
	necessidade
	prestação

Fonte: a autora (2019)

A fantasia experimento do herói compreende um sentido de currículo que se constitui por meio da prática docente e pedagógica no âmbito da configuração de um desprendimento em torno do impedimento que a realidade inscreve no contexto da prática do trabalho docente e pedagógico que o sujeito profissional docente precisa apreender, visto que para conseguir admitir uma relação pedagógica suficiente com o outro, é preciso mobilizar uma força de vontade em torno da constituição de uma imagem discursiva de si que se admite enquanto necessária para a superação de obstáculos que se colocam quando na inscrição do sujeito docente no âmbito da realidade de sua profissionalidade.

Quadro 9 – Constituição da fantasia do experimento do herói por meio de significantes

FANTASIA	SIGNIFICANTES
Experimento do herói	melhoria
	suporte
	prestação
	controle

Fonte: a autora (2019)

Na enunciação das professoras, compreendidas na seção anterior, foi possível perceber que as fantasias do justo ofício e do experimento do herói são ativadas por modos de gozo, de produção de prazer, para com o sujeito interlocutor de suas enunciações, a pesquisadora e a proponente da entrevista, que também se inscreve em um campo discursivo e social que diz respeito a conformidade de um sujeito especialista da educação, já que as entrevistadas e participantes da pesquisa se situam enquanto professoras que são formadas em Pedagogia e que possuem ao menos um curso de pós-graduação em educação.

No Quadro 8 é possível perceber como as fantasias ativam modos de prazer que configuram, por sua vez, a prática docente e pedagógica.

Quadro 10 – A produção do gozo

FANTASIA	GOZO
JUSTO OFÍCIO	• Apreciação
	• Valorização

EXPERIMENTO DO HERÓI	• Dor empática
	• Medo
	• Empatia (admiração, horror e alívio)
	• Dor empática

Fonte: a autora (2019)

A fantasia do justo ofício mobiliza um modo de prazer em torno da apreciação, da valorização e da dor empática, considerando a valorização social do trabalho docente, da autonomia docente, e do significado do currículo. Desta forma, essa fantasia compreende um sentido de necessidade da norma que configura a prática na sala de aula e que agencia aspectos sociais sobre como a docência é configurada de maneira socialmente significada. Para tanto, é necessário que o sujeito professor empreenda por meio de um gozo de apreciação em torno do trabalho que realiza no contexto da realidade na qual se inscreve um aspecto de distanciamento em torno do julgamento que venha a realizar sobre si mesmo quando no contexto de sua profissionalidade.

No contexto de compartilhamento sobre aspectos da prática docente e pedagógica, o gozo da valorização da prática docente é acionado tendo em vista a plausibilidade que se coloca no contexto de organização do trabalho pedagógico na escola. O gozo da dor empática compreende aspectos de um convencimento que o sujeito professor precisa admitir por meio dos olhos do outro de sua enunciação discursiva tendo em vista a valorização do trabalho docente e pedagógico que se admite enquanto sustentação de uma identificação profissional admitida enquanto necessária para a continuidade dos exercícios e das atividades em sala de aula e na escola.

A fantasia do experimento do herói compreende um modo de prazer de medo, de empatia e de dor empática, apreendendo tentativas de aplacar a angústia no contexto da enunciação que emerge em torno do que é ser professora nos dias de hoje, da projeção do trabalho docente e pedagógico, do prazer, e do sofrimento na prática docente. Sendo assim, essa fantasia mobiliza um sentido de super valorização do trabalho docente e pedagógico enquanto aquele que precisa estar em articulação com a intrínseca força de vontade que o sujeito profissional professora precisa obter no contexto da sua prática.

O gozo de medo potencializa aspectos do trabalho docente enquanto aqueles que precisam ser, embora reconhecidos, superados, para que haja a afirmação da identificação do sujeito profissional docente para com o contexto de trabalho no qual se inscreve. Sendo assim, também foi mobilizado por esta fantasia do experimento do herói um gozo de empatia, que compreende aspectos de uma justificativa coletiva em torno do trabalho docente e pedagógico que as professoras realizam quando no âmbito das suas práticas, em sentido de configuração de si e do outro sujeito

(colega profissional docente). O gozo de dor empática se torna primordial para a constituição da fantasia do justo ofício, visto que se propõe a articular sentidos de uma entrega necessária para a afirmação da imagem de si que a professora empreende no contexto de organização do seu trabalho docente e pedagógico.

A fantasia é transgressora da lei, do discurso público, por causa da sua função que, paradoxalmente, consiste em sustentar o discurso público. Por isso a fantasia social alimenta o superego, e por isso tanto fantasia quanto superego precisam permanecer implícitos com o objetivo de manter o status daquilo que simultaneamente escapa, transgride, e ao mesmo tempo sustenta a ordem simbólica (GLYNOS, 2001).

A função paradoxal da fantasia faz compreender uma complementação na identificação simbólica: o sujeito que se identifica com o significante mestre, a identificação pública, é o sujeito que se identifica com a Lei que regula o cotidiano de uma determinada comunidade. Desta forma, a identificação do sujeito com uma ordem social não é a identificação com a lei propriamente dita, mas com a sua suspensão (GLYNOS, 2001).

O debate que envolve aspectos em torno da teoria política do discurso e que provoca sentidos de deslocamento da clínica psicanalítica para pensar o social por meio de uma análise que se afirma como gesto de imaginação e de criatividade, sem deixar de lado o rigor científico da pesquisa acadêmica e de sua investigação como produção de conhecimento e de contribuição para uma dada área, admite a problematização em torno de como os sujeitos se identificam com a estrutura social.

As fantasias servem como fuga para o sujeito, atuando como suporte para que o sujeito possa “evitar o real da própria ilusão, o real que emerge sob a aparência de um espetáculo ilusório” (ZIZEK, 2010a, p. 75). Elas não podem ser expressas de modo pleno, pois há um objeto fantasmático que deve permanecer oculto para que a ordem simbólica seja mantida de tal forma que possibilite a constituição hegemônica (GLYNOS, 2001).

É a não realização do desejo que cria um campo de fantasias que, por sua vez, mobiliza um fantasma (que ronda, que paira no ar...) como um tipo de ameaça da constituição do sujeito enquanto sujeito da falta, sujeito cindido, sujeito barrado. Isto porque esta ameaça, constituída enquanto ameaça fantasmática, é necessária para suturar a falta que o sujeito sente em torno da angústia quando percebe que tanto ele quanto a própria realidade se constituem de modo ontológico por um caráter de falta (GLYNOS, 2001).

No que diz respeito a compreender como é possível identificar a ameaça fantasmática no contexto de identificação do sujeito com a estrutura social, será admitida uma análise sobre o contexto da educação brasileira que é perpassada pela configuração de uma disputa entre grupos

que se inscrevem enquanto movimentos religiosos cunhados por uma reflexão de tradicionalidade e de valores cristãos que devem ser respeitados acima de qualquer elemento de contrariedade a este discurso. No contexto de uma disputa (neo)conservadora em torno da educação escolar pública, por exemplo, é preciso colocar sob suspeita a suposta homogeneidade daquilo que entendemos por grupos (neo)conservadores, visto que não somente tais grupos admitem conflituosidade em seu próprio seio organizativo, como também são constituídos por um certo “embate hegemônico” que a sociedade brasileira vivencia no atual contexto em torno de concepções de gênero e de diversidade sexual (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Não somente ocorre articulação de grupos (neo)conservadores considerados antagônicos (sujeitos cristãos, seja católicos, seja evangélicos), com a pauta em torno do novo conservadorismo no âmbito da educação escolar pública é compreendida por diferentes lógicas, tais como a do mercado, a da indústria midiática, e a dos discursos acadêmicos e científicos. Um aspecto interessante, neste sentido, diz respeito a uma “ameaça fantasmática” que se coloca para os grupos (neo)conservadores no contexto de sua articulação. Tal ameaça é constituída pela atuação de grupos “personificados” por movimentos LGBT, de esquerda cristã e secular, e feminista. Neste sentido, a ameaça não se relaciona apenas a grupos conservadores cristãos ou seculares, mas ao “paraíso dos projetos de uma educação supostamente uniforme e universal” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 24).

O objeto fantasmático é aquilo que compreende a impossibilidade de uma completude do sujeito quando no momento de articulação com a prática social na qual está inscrito. Desta forma, o elemento fantasmático atua como signo da ameaça social, exigindo aspectos de articulação para com um outro que também se inscreve no campo social. Essa articulação, por sua vez, apenas ocorre se há possibilidades da constituição de uma pauta que contemple demandas de grupos diferentes que se localizam em posições contrárias em uma dada disputa social, mas que elege enquanto ponto em comum a constituição de uma prática hegemônica.

O argumento de que a “boa” qualidade da educação ainda não foi alcançada pela escola, por professores e professoras, estudantes e profissionais da educação, mobiliza a disputa de sentidos sobre o que é educar. Tais sentidos são disputados de maneira intensa pelas políticas educacionais há mais de duas décadas no Brasil, considerando a avaliação como elemento central na busca pela boa qualidade da educação que, por sua vez, está em prol da transparência entre o processo de avaliação e o conhecimento escolar (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

A proposta de detalhar os conhecimentos a serem ensinados por professoras e professores conceberia a certeza de uma identidade a ser formada no contexto de aprendizagem educacional

(CUNHA, 2016). Entretanto, é importante chamar a atenção que essa identidade não somente é direcionada para o sujeito da aprendizagem, estudante, que comporta o objetivo das formulações e das estratégias pedagógicas, mas constituída tendo em vista uma identidade no âmbito da atuação da profissão e do trabalho docente.

O conhecimento, considerado eixo central de validade do currículo, contribui para impulsionar sentidos de tradição tecnicista e instrumental na prática docente, que, por sua vez, se articulam com uma concepção de currículo constituído por escolhas previamente estabelecidas (PEREIRA, 2016b). Neste sentido, é importante lembrar que a ameaça de realização plena da nossa fantasia é o que coloca em jogo o nosso próprio ser, aquilo que nos sustenta como fundamentalmente desejantes, como sujeitos de falta, e sujeitos de desejo (GLYNOS, 2001).

5.2 DO SONHO DE POLÍTICA À POLÍTICA DOS SONHOS

O currículo instituinte de sentidos, enunciação de culturas, é configurado por atos de criação, influenciando a emergência da diferença do sujeito enquanto projeto de si (MACEDO, 2012), sendo também um movimento de desconstrução de hegemonias, não para substituí-las por contra-hegemonias, mas para mobilizar a compreensão em torno da impossibilidade da fixação de qualquer proposta curricular de tal forma que não permita questionamentos. O currículo nesses termos significa uma ação política (LOPES; MACEDO, 2011).

As professoras realizaram transferência no âmbito de suas enunciações que desloca o significante “ensino” do gênero discursivo de práticas escolares, de caráter público, formal, oficial, legalista, para um sentido de educação que se admite para além da prática de ensino vivenciada na escola. Isto porque compreenderam aspectos em torno da valorização social do trabalho docente, autonomia docente, projeção do trabalho docente e pedagógico, do significado do currículo, e do prazer e do sofrimento na prática docente, produzindo não somente fantasias em suas enunciações discursivas, como fragmentos desejantes que dizem respeito a um sentido de profissionalidade.

Foi possível perceber que é necessária a falta da valorização e de respeito no contexto do trabalho docente e pedagógico para que as professoras pudessem sustentar um modo de prazer com a prática docente em sala de aula. Daí por isso se compreende um modo de gozo que mobilizou sentimentos de dor empática, empatia, valorização, ansiedade, determinação... que sugerem contrariedade a um sentido de educação que é configurada enquanto prática hegemônica que se coloca como universal e global.

Pesquisadora: Se você pudesse mudar o currículo, o que você mudaria? E como acha que deveria ser...

Professora Oliveira: É porque, assim, eu acho que o currículo deve ser muito pensado na realidade do professor.

Pesquisadora: Hum...

Professora Oliveira: Né isso? Então, pra eu mudar, a minha resposta, ela seria... a minha reposta, ela seria muito pessoal. Então, seria da minha visão de trabalho.

A professora Oliveira, que atua tanto em turma de Educação Infantil quanto em turma de Ensino Fundamental, considera que a mudança do currículo perpassa pela realidade de cada professora em sala de aula. Indica enquanto campo de argumentação de sua enunciação o aspecto da individualidade de cada profissional.

Professora Oliveira: Então, eu mudaria o que? Eu trabalhando, trabalharia mais na Educação Infantil a parte de música, né, eu trabalho, mas se a gente for ver tem coisas mais... tem coisas mais... privilegiadas na Educação Infantil do que a música, né? Por exemplo, no meu caso eu já defendo um trabalho com Linguagem na Educação Infantil. Né? A introdução da escrita, tal. Então, tem professores que já não concordam com esse trabalho.

Embora a professora Oliveira realize uma sugestão em torno do currículo, considerando a proximidade com a realidade, apreendendo as necessidades julgadas importantes no contexto de organização didática, configura uma enunciação discursiva de que “tem professores que já não concordam com esse trabalho”, ou seja, corrobora para a compreensão de que no próprio ato de organização do trabalho docente e pedagógico não é possível realizar uma orientação curricular instituída, cujo significado seja apreendido de tal maneira que não permita a abertura de sentidos. Por outro lado, compreender a abertura de sentidos enquanto momento instituinte do currículo corresponde a significação de uma disputa entre dois aspectos que, por sua vez, se complementam: um sonho de política e uma política dos sonhos.

Professora Oliveira (grifo nosso): Então, seria muito relativo a questão do currículo ideal. Porque o currículo ideal vai partir da sua concepção. Então, pra muitos, pra muitos professores, né, o trabalho com a Linguagem na Educação Infantil vai ser ótimo, né. Eu trabalhar a questão da letra... Não a alfabetização, mas a questão do trabalho com linguagem escrita, né. Que aí as pessoas confundem muito a alfabetização com a introdução à escrita, né. A gente tá introduzindo o conhecimento. A gente não tá querendo que o aluno se aproprie daquele conhecimento. Ele pode até se apropriar no Grupo V, né, muitos alunos já saem já no comecinho da alfabetização. Mas, assim, em grande maioria não é assim. Em grande maioria os professores, no caso, da modalidade da Educação Infantil fazem um trabalho mais voltado pra a questão da coordenação motora, né, foca muito isso. E o aluno fica com déficit na questão de matemática e Língua Portuguesa, né. Então, o currículo, pra mim, o ideal, que eu mudaria, seria esse, a linguagem escrita e oral, é dado ênfase, mas seria do ponto de vista do professor, né.

A professora Oliveira realiza a sua enunciação considerando um debate caro no que diz respeito o campo de especialização da prática de ensino na Educação Infantil: a preparação para a continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e/ou a organização da formação pedagógica da criança para a proximidade entre o conhecimento do mundo e o seu próprio desenvolvimento pessoal e maturacional.

É interessante observar que a professora realiza um movimento de voltar o seu discurso para a configuração de um julgamento que advém de um outro simbólico (pedagógico) em torno do trabalho em sala de aula. Essa compreensão de que ocorre um julgamento advindo do outro simbólico em torno do trabalho em sala de aula na Educação Infantil pode ser percebida com o trecho em destaque acima (“Que aí as pessoas confundem muito a alfabetização com a introdução à escrita, né. A gente tá introduzindo o conhecimento. A gente não tá querendo que o aluno se aproprie daquele conhecimento. Ele pode até se apropriar no Grupo V, né, muitos alunos já saem já no comecinho da alfabetização. Mas, assim, em grande maioria não é assim”) em que há acerto de contas em torno de sua própria enunciação.

A enunciação da professora Oliveira não pode ser configurada totalmente fora do discurso pedagógico, já que é o outro discursivo de sua enunciação quem vai mobilizar o seu desejo, ao mesmo tempo em que vai impedir a realização de tal desejo, pois se o currículo fosse modificado de acordo com a realidade de cada professora no âmbito da Educação Infantil não seria possível dizer que o currículo da Educação Infantil deve admitir um trabalho em torno da linguagem escrita e oral, pois seria ferir o consenso grupal de profissionais da Educação Infantil que defende posição contrária a este aspecto.

Daí a professora Oliveira realizar um acerto de contas com a sua própria enunciação quando empreende que “Então, o currículo, pra mim, o ideal, que eu mudaria, seria esse, a linguagem escrita e oral, é dado ênfase, mas seria do ponto de vista do professor, né”, e quando mobiliza a continuidade e finalização de sua enunciação fazendo alusão a base curricular da educação infantil (Referencial Curricular da Educação Infantil, por exemplo) como forma de garantir que o seu desejo não escape totalmente da fantasia do justo ofício.

Professora Oliveira: E trabalharia as outras disciplinas integradas, né, que seria, que até a base curricular de Educação Infantil, ela traz muito isso. Ela não traz mais... vamos dizer assim, não é disciplinas, é... esqueci o nome... ele não traz, é como se fosse disciplina, ele não traz a disciplina separadinha, é como se fosse em bloco, né. Foi mudado. Então, cada bloco é uma ou duas disciplinas, né. Então, aí já dá uma melhorada porque aí você já tem uma visão mais ampla do conhecimento,

porque o conhecimento não é uma coisa partida, ele é uma visão mais ampla, né. Pronto. É mais ou menos isso.

A professora Oliveira finaliza a sua enunciação considerando que é preciso reconfigurar o sentido de conhecimento, e daí menciona a organização curricular na Educação Infantil (que é em blocos de aprendizagem, e não em disciplinas), o que sugere, em sua compreensão, a possibilidade de abertura em torno do significado de conhecimento no currículo. Neste sentido, foi possível perceber que as professoras dinamizam sentidos em torno de um currículo dos sonhos que está agenciado por pautas de políticas curriculares e que, por sua vez, se coaduna com o funcionamento das fantasias do experimento do herói e do justo ofício na significação do “ser professora”, do trabalho docente e pedagógico, da autonomia e da liberdade docente, bem como da significação do currículo.

A professora Santos dinamiza um sentido de escola dos sonhos que se coaduna com a fantasia do experimento do herói, isto porque a fantasia tenta aplacar a falta que a professora sente dos recursos necessários para a realização do trabalho docente e pedagógico na escola, conforme é possível perceber no trecho em destaque abaixo a configuração em torno de um sonho de política.

Professora Santos (grifo nosso): A escola dos meus sonhos... primeiro lugar, recursos, né ((sorri)), pra quem trabalha na rede, a gente sonha logo com recursos, que tivesse mais recursos, que tivesse mais investimento, né. É... que a gente quando precisasse mais de materiais, espaço físico, porque a escola onde eu trabalho não tem uma quadra, não tem biblioteca, eles não têm nem... não têm nem espaço pra recreio. A gente, às vezes, é assim, no corredor, e eles ficam brincando no corredor que todo mundo passa. [...] Porque tem a necessidade da criança, naquele momento, de sair de sala, brincar livre mesmo, né. [...] Aí eu queria dos meus sonhos, a escola dos meus sonhos, que tivesse estrutura, que tivesse recursos materiais, porque eu acho que o... o pedagógico a gente, não que... mesmo não tendo recursos, a gente dá um jeito, né. Traz o material reciclado, arruma um espaçozinho, dá um jeitinho. Mas tem horas que a gente para e: “poxa, se tivesse um espaço melhor eu faria melhor”, né. A gente tenta dar o melhor, mas tem hora que falta... recursos.

A expressão “mesmo não tendo recursos, a gente dá um jeito, né. Traz o material reciclado, arruma um espaçozinho, dá um jeitinho” configura uma força de vontade que é característica da fantasia do experimento do herói enquanto aquela que serve para aplacar a falta da disposição de recursos pedagógicos e de materiais no contexto da realidade de trabalho admitido pela prática da professora Santos. Sendo assim, mesmo constatando a ausência de condições para a efetivação do trabalho docente e pedagógico na escola, a enunciação da professora compreende uma força de não somente sustentar essa condição, mas de escamotear aspectos de uma falta que poderia implicar de maneira incisa no impedimento da realização de seu trabalho.

A escola dos sonhos da professora Oliveira é condizente com uma apreensão em torno da fantasia do experimento do herói em associação com um tom nostálgico. A fantasia emerge no trecho em destaque abaixo, em que é possível perceber um sonho de política no que diz respeito a configuração das ações governamentais no contexto de organização do trabalho docente e pedagógico.

Professora Oliveira (grifo nosso): A escola dos meus sonhos, eu acho que se a gente for olhar direitinho, seria a escola de quando eu entrei na rede, em 2012... Não é? Em 2006... Né? Então, na escola que eu entrei, né, ela tinha uma sala maior, a gente tinha material, porque era um outro governo, vamos dizer assim, tinha recursos na escola, os alunos eram indisciplinados do mesmo jeito, mas vamos dizer assim, numa sala maior, eles tinham espaço pra se expressar, pra se movimentar, né. A escola do sonho... A escola do sonho o professor poderia dar a aula. Hoje em dia tá difícil dar aula, né. [...] Tá difícil você realizar seu papel de professor. Porque antes de professor você tem que ser psicólogo, você tem que ser mãe, babá, babá é o que mais você é, né. Então, tem várias mães aqui que eu já conversei aqui, “não posso, não posso”. Conversa, “não, mas ele tem problema psicológico”, sim, leve pra um, pra resolver o problema, porque a gente não tem o apoio dos pais, o pai diz assim: “ah, ele é especial”, mas ninguém sabe qual é a especialidade dele, vamos dizer assim. Né? Eu digo assim: “todos somos especiais”. Né? Eu digo até aos pais. Porque até você trazer um laudo, né... [...] A escola ideal, o trabalho ideal, seria o professor trabalhar um horário só. Porque você vai, tem dia mesmo na quinta-feira, trabalho até a noite, manhã, tarde, noite, né. Aí você tenta dar aquele mesmo, aquele... um trabalho com a mesma qualidade.

A professora Oliveira compreende um sentido de exigência disposto pelo contexto da prática docente e pedagógica em torno da valorização de uma condição de trabalho que não existe, e que precisa ser admitida enquanto existente para que possa ocorrer a valorização do trabalho pedagógico para o próprio sujeito docente (“você tem que ser psicólogo, você tem que ser mãe, babá”). Já no que diz respeito a associação com a fantasia do justo ofício, a professora Santana compreende o seguinte no que diz respeito a escola dos sonhos, a configuração de um sonho de política a partir da crítica a fantasia do justo ofício.

Professora Santana: ((pausa)) ((silêncio)) ((a entrevistada se levanta da cadeira)) ((longo período sem gravação de áudio)) Isso diz muito ((dispõe o caderno do professor na minha frente, em cima da mesa)).

Pesquisadora: “Uma escola para todos, democrática, inclusiva e participativa” ((ler em voz alta)).

Professora Santana (grifo nosso): Isso é uma perversidade sem tamanho, pra mim. Muito perverso isso. Essa é a escola dos meus sonhos, mas essa não é a escola pública ((realiza batidas no caderno com o dedo indicador)). Ela não é democrática, ela não é para todos, e ela não é inclusiva, tão pouco participativa. Entendes? [...] É perverso isso porque você joga com o jogo do discurso dominante, do discurso bonito, do discurso aceitável, e cria lindo slogans que escondem, bota pra debaixo do tapete as perversidades cotidianas. E são muitas, né. Desde, por exemplo, um aluno cadeirante não poder chegar no pátio da escola a um aluno, é... a, a você saber

que o aluno foi violentado sexualmente, e você se omitir ((pausa)). É... e ter que se omitir. Ser obrigado a se omitir. Tu entendes?

No fragmento acima é possível perceber que a fantasia do justo ofício é criticada por meio de uma crítica em torno das diferenças que não são compreendidas no contexto do trabalho docente e pedagógico enquanto aquelas que servem apenas como enunciado de uma propaganda governamental, mas não enquanto aquela que apreende a valorização do trabalho pedagógico por meio da diferença que constitui os sujeitos escolares em sua relação de ensino e de aprendizagem, e que não é admitida enquanto suficiente para a prática pedagógica em questão no contexto da realidade que se admite na sala de aula (“e ter que se omitir”).

Considerando as apreensões que Jacques Lacan (1901-1981) realiza em torno do grande Outro no âmbito da troca simbólica, Žižek (2010) diz que um “gesto vazio” é oferecido por um sujeito a outro no contexto da relação social. E que só existirá vínculo social quando as regras desse jogo simbólico vazio forem aceitas. Quando um sujeito realiza uma oferta, quem a recebe não deve aceitá-la, mas sim rejeitá-la. No caso de uma disputa ferrenha com o meu melhor amigo, sugere Žižek (2010), por uma vaga de emprego, o que se espera, mesmo que eu ganhe, é que eu deixe a vaga para ele, e que ele, de igual maneira, rejeite a minha oferta de deixar para ele a vaga de emprego – daí a condição de amizade estará salva.

Com isso, segue a compreensão de que toda ordem social é produzida por aparência, pois a não aceitação do “pacto de solidariedade”, neste caso, implica no desfazimento da aparente liberdade que os sujeitos possuem no contexto da social. Caso contrário, quando não se admite a composição do gesto vazio no âmbito de uma relação social, não somente a aparência que sustenta o pacto de liberdade é desintegrada, como também o próprio vínculo social é desintegrado quando não há aceitação de ambos os lados na troca simbólica.

Somente há vínculo social quando a aparência da liberdade de escolha é preservada. Neste sentido, não estaria a escola dos sonhos (sonho de política) perpassada por um gesto vazio no que diz respeito a relação enquanto agenciamento institucional da organização do trabalho docente e pedagógico do Estado para com a educação escolar pública? Daí é preciso se perguntar como o currículo se insere enquanto estratégia para pensar práticas instituintes que declaram possibilidades-outras para o contexto do trabalho docente e pedagógico na escola pública, e quais sentidos de educação escolar pública e de escola pública são mobilizados no âmbito desse debate com as subjetividades das professoras.

Embora, seja preciso reconhecer que ao mesmo tempo em que se aponta uma suposta crise da educação escolar, as relações sociais estão cada vez mais escolarizadas, demandando, por sua

vez, sujeitos especialistas: a professora, a psicanalista, a terapeuta de casal... (BRAYNER, 2006). O convencimento para inaugurar o que é socialmente referenciado e importante no âmbito da composição das práticas educativas, considerando que um determinado fechamento discursivo é necessário, é condizente com a articulação de significados e de sentidos em torno do trabalho docente e do currículo que configuram a educação escolar e o funcionamento da escola.

Destarte, é preciso mudar os termos do debate em torno da uniformidade de um sonho de política educacional, para admitir a elaboração de uma política dos sonhos que possibilite a reinauguração de sentidos em torno da prática curricular. A política dos sonhos é um ato, movimento instituinte que não permite o fechamento dos significados em torno do debate sobre currículo, docência, educação escolar, e até mesmo pedagogia. No que diz respeito ao campo de estruturação do trabalho docente e pedagógico que admite um sentido de prazer para as professoras, a política dos sonhos diz respeito a configuração de uma falta enquanto condição para a configuração do trabalho docente e pedagógico que sustenta pelo desejo.

O conteúdo da fantasia estrutura o desejo das professoras que, por sua vez, sustenta uma narrativa fantasmática, e como essa narrativa organiza um modo de identificação desejante em torno da prática curricular (um modo de gozo). Daí se faz necessário perceber como os desejos das professoras aparecem: pela fantasia, que condiz com uma condição de sujeito desejante (Glynos, 2001), e pela identificação com uma estrutura discursiva socialmente consolidada com vistas a constituir uma dada identidade (Stavrakakis, 2007). Os (indícios de) desejos (das professoras) podem ser considerados como uma das formas de ativar condições de questionamento e de proposição em torno da educação (escolar pública) com vistas a interrogar a univocidade que constitui a política curricular que tem na produtividade a materialização de resultados (ditos positivos) que possibilitam confirmar o sentido (social) de escola e de trabalho docente e pedagógico.

Os desejos são estruturados por fantasias, mas importa pensar como investem as significações do contexto social e como são investidos por ele, permitindo deslocamentos para compreender a realidade como ambígua, confusa, questionável e precária. De acordo com Žižek (2010), os desejos são sustentados a partir de um paradoxo que situa o sujeito em condições que fornecem possibilidades de produzir sentidos, ao mesmo tempo em que o limita em tal produção. Neste sentido, foi possível compreender por que apesar da admissão de um certo tom de sofrimento que sustenta a prática docente em sala de aula, por exemplo, as professoras reafirmam um sentido de prazer e de paixão para com a escolha em torno da profissão docente.

Considerando os aspectos em torno da fantasia do experimento do herói, é possível dizer que o desejo da professora Santana, da professora Araújo e da professora Oliveira é atender com a

prática curricular um movimento de criticidade em torno da educação escolar, pois visam a constituição de ser professora enquanto uma referência para as demais professoras (Santana), para os alunos (Araújo) e para os sujeitos familiares dos sujeitos estudantes (Oliveira). Já no que diz respeito a fantasia do justo ofício, é possível apreender que o desejo da professora Santos é o de superar as dificuldades das condições de trabalho para atender o que dispõem as orientações curriculares. Daí ser professora é demonstrar um “bom” trabalho. De igual maneira, é possível dizer que o desejo da professora Vasconcelos é conseguir atender uma educação de valores, exercer a educação integral para as crianças que tanto compreende uma pauta de conhecimento, como uma pauta de respeito para com o outro, sujeito profissional docente, ou não.

É possível dizer que as fantasias sociais mobilizadas pelas professoras em torno da identificação com a prática curricular se situam em gêneros discursivos que organizam, por sua vez, um regime de práticas em torno da docência na contemporaneidade. De igual maneira, a partir deste aspecto, foi admitida a identificação dos desejos das professoras, quando se considerou estes como constituintes de uma condição da profissionalidade docente, muito mais do que enquanto conteúdos passíveis de localização. O que foi proposto neste estudo foi indicar como os desejos operam em uma dada significação discursiva.

Ao realizar uma pesquisa fazemos escolhas, construímos hipóteses, estabelecemos, cuidadosamente, participantes, recursos, estratégias, que ajudarão a constituir o corpo da pesquisa. As formas de escolha para uma pesquisa dizem de uma concepção de sujeito e de realidade. Os significados e sentidos da pesquisa são fortemente influenciados por quem realiza a produção do conhecimento científico em questão. Com a análise empreendida por este trabalho, foi possível perceber que todas as professoras participantes mencionam uma relação com o outro do discurso (o outro da atuação pedagógica que se configura como outro parental, outro profissional colega de profissão docente, outro estudante enquanto sujeito escolar, outro político, outro magisterial do curso de formação...) como aquela que conforma um sentido de profissionalidade, embora não reconhecido expressivamente no contexto da enunciação.

6 CONSIDERAÇÕES

O trabalho com a perspectiva teórica discursiva e pós-estruturalista coloca em questão o lugar de produção de um conhecimento dito incontestável em educação, visto que admite-se a configuração de uma compreensão social da pesquisa, devendo estar cunhada no âmbito da cientificidade em vínculo a uma produção de resultados que aproxime teoria (pesquisa) e prática (contexto da realidade) sem perder de vista a problematização de tal situação, assim como sem deixar de considerar as contingencialidades das considerações realizadas por este presente estudo em questão.

Foi possível perceber que as professoras que estão há pouco tempo (menos de cinco anos) em atividade profissional docente se identificam muito mais com o curso de Pedagogia do que com a prática em sala de aula, apesar de admitir contextualizações de vivência nas escolas por meio de estágios curriculares e de alicerçar aproximação entre teoria (curso de formação de professoras) e prática (trabalho pedagógico na sala de aula). Já as professoras que consolidam o tempo de trabalho docente e pedagógico há mais de dez anos admitem este como um aspecto marcante em torno da conformidade de suas profissionalidades. Desta forma, tanto o curso de Pedagogia como a prática pedagógica em sala de aula são aspectos formativos, em que é possível sugerir o deslocamento de sentidos em torno dos significantes de “formação”, “ensino” e “docência”.

As professoras que participaram deste estudo apreenderam a emergência das seguintes fantasias: experimento do herói e justo ofício. Embora seja preciso reconhecer que cada fantasia não pode ser admitida de maneira isolada uma da outra, a dinâmica de sentido em torno da prática curricular e do contexto do trabalho docente e pedagógico é modificada pela dimensão que faz operar a fantasia quando no contexto de identificação das professoras com a prática curricular.

As professoras, mesmo considerando uma disputa discursiva que constitui a configuração de sua prática curricular, no que diz respeito a tons alusivos de um outro que também configura a disputa pela constituição do trabalho docente e pedagógico, também compreendem uma enunciação que diz da dita boa vontade do profissional docente para com o contexto de realidade na qual se constitui uma promessa-por-vir da educação escolar por meio de uma significação da transformação social.

Qual é a força que faz as professoras se identificarem com esse tipo de discurso instituído? Como observar elementos insurgentes de uma prática curricular que problematiza este tipo de discurso tanto no contexto de formação de professoras como no contexto de atuação pedagógica no ambiente escolar? No que diz respeito a uma análise que mobiliza a investigação em torno de enunciações discursivas é preciso considerar que seria preciso também analisar fragmentos

discursivos do governo em torno da base nacional comum curricular, do Movimento Escola Sem Mordaza, do Movimento Escola Sem Partido, de alguns dos movimentos de ocupação estudantil em torno da análise de pautas reivindicatórias, bem como de sindicatos de professoras (como por exemplo, o sindicato de cada rede de ensino pública municipal na qual estão vinculadas as professoras que participaram do estudo) com vistas a perceber os sentidos construídos por “atos públicos”, “manifestações”... De igual maneira, também seria interessante, por exemplo, analisar fragmentos de organizações e de coletivos da comunidade acadêmica que têm produzido materiais que disputam discursivamente sentidos em torno da temática da prática curricular, como por exemplo, a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no que diz respeito a manifestos, atas, documentos...

O contexto de realização deste estudo considerou alguns aspectos em torno de uma introdução do que chamamos por “desejos das professoras”. O objetivo inicial era perceber como as professoras desejam um currículo. Porém, tendo em vista o deslocamento e o amadurecimento (limitações dispostas em tempo-prazo, bem como empreendimentos práticos para a sua disposição) do trabalho, o objetivo foi redesenhado em termos de atender percepções de como os desejos das professoras emergem em um contexto de estruturação discursiva da prática curricular que, por sua vez, diz de uma imagem da educação escolar e da docência no contexto da contemporaneidade.

É preciso apontar algumas faltas da pesquisa com vistas a considerar a produção de desejos em torno da continuidade e do aprofundamento da temática que se colocou por este estudo. Destarte, é preciso provocar algumas questões que não puderam ser melhor desenvolvidas e aprofundadas na realização deste trabalho. Admitindo, de igual maneira, o referencial teórico aqui mobilizado, é importante deslocar o estudo com as fantasias para a investigação em torno das fantasias sociais, que garantem aspectos de investigação sobre a operação de uma função ideológica quando no contexto da prática curricular.

Daí ser necessário a configuração de algumas outras questões não admitidas no contexto deste estudo, tendo em vista o delineamento de limites em torno de sua composição: qual o antagonismo (LACLAU; MOUFFE, 2015) que constitui atualmente a educação escolar pública? E quais são as demandas (LACLAU, 2013) que emergem no contexto da disputa política atual frente a uma tentativa de constituir identitariamente a docência na educação básica? Como a luta política que se opera no campo das conformações de lógicas discursivas (GLYNOS; HOWARTH, 2018) e que constitui a identificação das professoras com discursos sociais estrutura o trabalho docente e pedagógico?

Destarte, as seguintes questões podem ser aprendidas enquanto indicações para apostas desejantes quando no contexto de elaboração de futuras investigações que se coadunam com a temática aqui mobilizada e, por ora, admitida como provocação.

Em que medida os sentidos discursivos sobre uma dita identidade docente constituem fantasias sociais que estruturam a prática curricular na educação básica? Quais são as possibilidades de os desejos das professoras sobre o currículo se constituírem como alternância ao projeto de educação escolar que se estrutura sob a égide de uma proposta identitária que tem vínculo intrínseco com as práticas de ensino e de aprendizagem no campo de atuação da docência? Quais são as principais relações de poder evocadas pelos desejos das professoras? Como essas relações de poder (não) se articulam com identificações que promovem fantasias sobre a docência e o currículo no âmbito da escola enquanto instituição social? Como seria possível considerar o termo “sujeito desejante” para o contexto do trabalho docente e pedagógico com vistas conformar um campo de conflitos em torno de aspectos instituídos na educação escolar, tais como o regime da produtividade docente e o regime da ampliação do sistema de avaliação educacional, que se articulam com vistas a estabilização de uma vigilância institucional? Quais seriam as contribuições de um debate em torno dos desejos para questões como “rendimento escolar” e “índice de desempenho” escolar, visto que são pautas que se consolidam com a mobilização de uma institucionalidade educativa e educacional que ganha escopo por meio de uma disputa política e hegemônica que configura e até mesmo inaugura discursividades assumidas como alicerçamento pedagógico e curricular? Neste sentido, também não seriam estas configurações fantasísticas? O que ameaça a constituição de pautas que se admitem em tom de contrariedade a estes termos reificados no âmbito do debate do discurso pedagógico? Quais seriam as repercussões em torno do reconhecimento da falta que constitui a formação de professoras no contexto da atuação da educação escolar, contexto que precisa estar em admissão com uma estruturação discursiva que organiza e possibilita condições de funcionamento da instituição de ensino? O envolvimento de questões práticas em torno da atuação da professora em sala de aula não constitui demandas políticas e sociais no que diz respeito a conformidade da profissão docente na contemporaneidade? Se sim, como podemos potencializar esta discussão tendo em vista as problemáticas apresentadas por este presente trabalho de dissertação?

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **La linguistique textuelle**. Paris: Armand Colin. 2011.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. As não-coincidências do dizer e sua representação Metaenunciativa – Estudo lingüístico e discursivo da modalização autonímica. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1998, p. 13-28.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. Tradução de Leci Borges Barbisan. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215>. Acesso em: 21 set. 2019.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; MONTE, Pablo Del; 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: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e do Desporto – MEC**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 9 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRAYNER, Flávio. A escola é “contemporânea”? **Revista de Educação AEC**, v. 140, p. 47-56, jul./set. 2006.

BURITY, Jonanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso** – em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.

CARMO, Danielsie Silva. “Eu sou professor”: inconsciente, desejo e algumas questões sobre a formação. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014, 71f.

CHEDIAK, Gabriela de Freitas. As identificações no Seminário 9. In: CHEDIAK, Gabriela de Freitas. As identificações no processo de estruturação subjetiva – O encontro contingente com o

êxtimo e a invenção sinthomática. 2014. **Tese** (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultural) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014, f. 44-66.

COOLE, Diana. **Negativity in politics**. London: Routledge, 2000.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle e da identidade. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (org.). **Currículo, Formação e Avaliação: redes de Pesquisas em Negociação**. Curitiba: CRV, 2016, p. 111-128.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. O que você quer (ou deseja) ensinar na escola? In: **Anais...** 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: diálogos entre saberes, Recife, Pernambuco, v. 1, p. 1-20, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1P2TvyUmJ1Kr3MTTmwphMBOuCRAhyfsld/view>. Acesso em: 19 abr. 2019.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. Conversas de currículo: o que você (professora) gostaria de ensinar na escola? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, 2018b, p. 122-138. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237648/30704>. Acesso em 09 dez. 2018.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Construção de um currículo socialmente referenciado e participativo. In: **Anais...** 2º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Razão Política e Acontecimento, João Pessoa, Paraíba, v. 2. p. 20-26, 2016. Disponível em: <http://gepan.org/ocs/index.php/estudosfocautianos/anais2017/schedConf/presentations>. Acesso em: 19 out. 2018.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Reflexões em torno das expectativas curriculares: o que desejam estudantes e docentes do ensino fundamental. In: **Anais...** Semana Pedagógica, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, v. 1, p. 109-111. 2017a. Disponível em: <http://https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/issue/view/2635>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Um olhar sobre as expectativas curriculares de estudantes do ensino fundamental. In: **Anais...** IV Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, Paraíba, v. 1, p. 1-11, 2017b. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6989_08102017175317.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Psicanálise e contemporaneidade: novas formas de vida? **Stylus (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 119-137, nov. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/stylus/n33/n33a10.pdf>. Acesso em: 04 fev 2020.

FINK, Bruce. O sujeito lacaniano. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1998, p. 55-104.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (org.). **Currículo, Formação e Avaliação: redes de Pesquisas em Negociação**. Curitiba: CRV, 2016a, p. 15-30.

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. 2016b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester. Barbosa. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba, CRV, 2017.

FROSSARD, Marcelle. O campo da educação no Brasil: disputas sobre a educação escolar pública. 2015. 84f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 10^a ed. 2013.

GLYNOS, Jason The grip of ideology: a Lacanian approach to the theory of ideology. **Journal of Political Ideologies**, v. 6, n. 2, 2001, p. 191–214. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13569310120053858. Acesso em: 20 abr. 2018.

GLYNOS, Jason. Fantasy and Identity in Critical Political Theory. **Filozofski vestnik**, vol. 32, n. 2, p. 65–88, 2011. Disponível em: <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3233/2950>. Acesso em: 9 set. 2019.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Logics. In: GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007, p. 133-164.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. Tradução de Priscila Campos Ribeiro e Bruno Silva Godoy. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. (org.) **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 53-104.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, n. 24, p. 256-274, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/32032264_Lacan_and_Political_Subjectivity_Fantasy_and_Enjoyment_in_Psychoanalysis_and_Political_Theory. Acesso em: 19 maio 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. 2. ed. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90 – 113. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu – tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica: Antônio Quinet e Angelina Harari. Preparação de texto: André Telles.

LACAN, Jacques. Construção do grafo. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016, p. 11-33. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Claudia Berliner.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986. Publicado originalmente na revista do CEDLA, Latin American Studies, n. 29, org. David Slater. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

LACLAU, Ernesto. **Emancipation(s)**. London: Verso, 1996.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática e radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015. Tradução: Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Revista Interações**, v. 7, n. 14, p. 59-84, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n14/v7n14a04.pdf>. Acesso em 27 set. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem Fundamentos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 15 mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *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. 133-168.

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.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; VILLA BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. São Paulo: Champagnat/FCC, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: **Revista Pátio** - Ano 3 – Nº12- Fevereiro/Abril de 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação** – abordagens qualitativas. 2. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo de espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p. 285-372. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf. Acesso em: 23 nov. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Sobre el sujeto educado: políticas curriculares instauradoras de sentidos. **Debates y Combates**, n.6, ano 4, 2014.

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-32-02-00045.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/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 15-46. Tradução de Sírio Possenti.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos – ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. In: DOMINIQUE, Dominique. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírio. (org.) **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 79-98. Tradução de Luciana Salazar Salgado.

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

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tradução de Sírio Possenti.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gêneros e questões identitárias. **D.E.L.T.A.**, v. 26, n. 1, p. 27-43, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a02v23n1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARQUES, Luciana Rosa. Políticas de responsabilização educacional no estado de Pernambuco: discurso, articulações e demandas. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. (org.). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba, CRV, 2017.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar ou desfundamentar. ampl. 2. ed. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso** – em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a, p. 27-46.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso** – em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014b, p. 47-58.

MOREIRA, Gilberto de Araújo. **Estudar para “ser” quem?** Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre Estudantes do Recife e do Sertão de Pernambuco. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Tradução e resumo de Pablo Sanges Ghetti; revisão da tradução de Gustavo Biscaia de Lacerda. **Revista de sociologia e política**. Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

OLIVEIRA, Ana de. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba, CRV, 2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.02/60746116>. Acesso em: 11 ago. 2019.

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, 2018a, p. 169-216.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez., p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2015.

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

PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento escolar e trabalho docente. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (org.). **Currículo, Formação e Avaliação**: redes de Pesquisas em Negociação. Curitiba: CRV, 2016b.

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, José Otacílio da. Bourdieu. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do discurso** – perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 153-182.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

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.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 196-215 – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

SOARES, Alexandre Ferrari; SELLA, Aparecida Feola; COSTA-HÜBES, Terezinha. Maingueneau. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do discurso** – perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 261-280.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso** – em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 134-150.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **Discourse Analysis**. Oxford: Oxford University Press. 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.) **Intinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges.