



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA -
PROEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

CLÁUDIA MARIA GOMES DE ARAÚJO

**MEMÓRIA E DISCURSO: a professoralidade contemporânea segundo
docentes de instituições públicas e privadas de Campina Grande – Paraíba.**

CAMPINA GRANDE – PB
2014

CLÁUDIA MARIA GOMES DE ARAÚJO

MEMÓRIA E DISCURSO: a professoralidade contemporânea segundo docentes de instituições públicas e privadas de Campina Grande – Paraíba.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A658m Araújo, Cláudia Maria Gomes de
Memória e discurso [manuscrito] : a professoralidade contemporânea segundo docentes de instituições públicas e privadas de Campina Grande - PB / Cláudia Maria Gomes de Araújo. - 2014.
35 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Auricélia Lopes Pereira, Departamento de História".

1. Educação. 2. Discurso. 3. Memória. 4. Professoralidade.


I. Título.

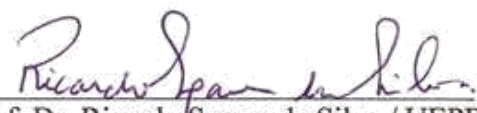
21. ed. CDD 370

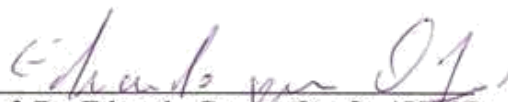
MEMÓRIA E DISCURSO: a professoralidade contemporânea segundo docentes de instituições públicas e privadas de Campina Grande – Paraíba.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 26/07/2014.


Prof.^a Dr.^a Auricélia Lopes Pereira / UEPB
Orientadora


Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva / UEPB
Examinador


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre / UEPB
Examinador

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas comprometidas
com a Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus (Pai Celestial) pelas bênçãos que me proporcionou ao longo da vida, colocando-me em volta de seus braços sempre que necessário, guiando-me.

Aos meus pais que apesar das dificuldades existentes, e da sua pouca instrução, trazem-me ensinamentos de amor ao próximo que carrego guardados em meu peito. Verdadeiras lições de vida.

À mestra Maria de Fátima Aragão que conduziu-me ao encanto da professoralidade, quando proporcionou-me, aos quatorze anos, a oportunidade de ser sua auxiliar.

À professora Auricélia Lopes Pereira, a quem tomei um enorme apreço por oferecer uma nova visão à minha concepção acadêmica, trazendo-me inúmeras contribuições.

Aos professores Martins Araújo, Ricardo Soares da Silva e Eduardo Gomes Onofre pelas sugestões valiosas dadas ao presente trabalho.

Aos meus sobrinhos Abel Henrique Santos Gomes e Alane Araújo Silva, pelas suas angelicais generosidades, peculiares aos grandes sábios.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, que contribuíram por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foram necessários.

Aos colegas, em especial, a José Ricardo Regis, pelos momentos de amizade e apoio.

“Peço-lhe que pare de ficar se desculpando por ter a
profissão mais importante do mundo.”
(William G. Carr)

RESUMO

A professoralidade dos sujeitos materializa-se nos discursos por eles produzidos. Discursos que não são fixos e sofrem transformações históricas, sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. Em assim sendo, nos dispomos em observar nos memoriais produzidos por professores de instituições públicas e privadas em Campina Grande – Paraíba as marcas de suas ideologias enquanto docentes, ressaltando, pela linha do tempo, os entrelaçamentos entre as narrativas que os unem e, dos quais os diferenciam. Desta forma, foram selecionados quinze memoriais da Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, oferecida pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2013 da turma 122. Para exposição metodológica de alguns aspectos das narrativas escolhidas, ressaltamos as noções de “recorte”, “enunciado” e “trajeto temático”.

Palavras-chave: educação, discurso, memória, professoralidade.

ABSTRACT

The professoralidade subjects materializes discourses produced by them. Discourses that are not fixed and suffer historical, social and political transformations of all kinds that integrate human life. That being so, we are willing to observe the memorial produced by teachers of public and private institutions in Campina Grande - Paraíba brands as their ideological practices as teachers, emphasizing, the timeline, the entanglements between the narratives that unite them, and of which differentiate them. Thus, fifteen were selected memorials Specialization in Educational Foundations: Interdisciplinary Pedagogical Practices, offered by State University of Paraíba (UEPB) in 2013 Class 122. For methodological exposition of some aspects of the narratives chosen, we emphasize the notions of cut, statement and thematic path.

Keywords: education, speech, memory, professoralidade.

LISTA DE SIGLAS

CEDUC	Centro de Educação
PRPGP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PRRH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.0 LINGUAGEM E DISCURSO	13
2.0 PROFESSORALIDADE CONTEMPORÂNEA	16
3.0 MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE	20
4.0 ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
5.0 ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES NOS MEMORIAIS	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	32
ANEXOS	35

INTRODUÇÃO

Desde que somos gerados, estamos envolvidos por símbolos/signos e, assim convivemos durante toda nossa existência. Nossos antepassados já pré-rotularam esses símbolos e signos, que herdaram de seus pais. Dentro desta perspectiva podemos, enquanto falantes, inovar ou não, mas bem pouco, sob pena de não sermos compreendidos (BORNHEIM, 2009).

Nossa capacidade criativa se baseia mais na combinação de paradigmas preestabelecidos numa síntese também já existente. Ao adquirirmos minimamente a linguagem, estamos seguros para ver o mundo segundo nossos olhos (MARCUSCHI, 2006). Enfim, vemo-nos um dia qualquer de nossa infância entendendo plenamente o jogo comunicativo. Cedo, percebemos que a denotação é pouco expressiva, daí valermo-nos de associações pessoais e culturais para os conceitos, nomes das pessoas, objetos, lugares e etc.

De nossa pequena vivência com outros seres nasce uma espécie de reacionarismo, que imagina que nada se alterará. Tudo que fere nossos sentidos de forma inédita é recebido com um pequeno assombro. Esse espanto é a própria essência do que é estranho. Reagir contra a associação do estranho como algo ruim é um comportamento que se efetua melhor em alguns do que em outros. Os valores pessoais nascem daí também (SILVA, 2008).

Assim, percebemos que o incomum (ou seja, o raro) nos causa estranheza. O mesmo ocorre com o que nos incita ao riso ou ao asco e isso se passa em todas as culturas, em todas as épocas (MATTOS, 1998).

Nesse sentido, a identidade do sujeito contemporâneo constitui a mediação entre as estruturas antropológicas e a linguagem, dentro do espaço das relações sociais e trocas simbólicas. Isto porque “a identidade do sujeito não é o que permite diferenciá-los dos demais, e sim o que lhe permite reunir-se aos demais pela semelhança” (LOPES, 2013).

Sabemos que o discurso é a prática social mais comum ao cotidiano do ser humano. Ele constitui-se como o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes e visíveis de controle

social imediato, exigindo, assim, uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística das pessoas (MARCUSCHI, 2006).

Portanto, percebemos que a linguagem é de natureza essencialmente dialógica, realçando o princípio fundamental do caráter par da linguagem, ou seja, ao discursarmos estamos construindo significados, mesmo para os silêncios, uma vez que são postos conteúdos comunicativos a este tipo de manifestação humana. De alguma forma, falando, escrevendo ou gesticulando, está havendo uma interação, ou seja, estão sendo internalizados estilos entonacionais e prosódicos e, a partir daí, monta-se uma complexa matriz de valores simbólicos (LACAN, 1999).

Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico quanto os para linguísticos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da linguagem em si. Em assim sendo, na construção dos discursos, a diferença de condições socioeconômicas e culturais (ou de poder) entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo (AZAMBUJA, 2004).

A própria construção e negociação de identidades na interação bem como a apropriação da palavra ficam afetadas por essas condições. Desta forma, entendemos que a linguagem desempenha um papel importante na divisão e construção de instrumentos discriminatórios entre as sociedades. E a escola ainda aparece como espaço social que reforça esta ideologia e que desconsidera as práticas linguísticas diversas com a devida atenção.

Portanto, nos dispomos em analisar os memoriais acadêmicos da Especialização vigente, feita por professores das escolas públicas e privadas de Campina Grande, na Paraíba, em diferentes estágios do magistério, para verificarmos a professoralidade presente nos memoriais citados e, assim, promovermos uma reflexão em torno da temática. Muito embora a turma selecionada para análise dos memoriais fora constituída por cinquenta e dois professores, apenas quinze deles possuem suas trajetórias no magistério, quer pelas suas formações quer pelas suas práticas docentes. Procederemos à abordagem dos sujeitos da pesquisa através de autorização individual e iniciaremos a análise discursiva – interpretativa dos memoriais, como diz Santos (2004) de duas formas: uma macro e outra microestrutural.

1.0 LINGUAGEM E DISCURSO

Na perspectiva da complexidade, a língua (gem) deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composta da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua (gem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros. Assim, língua (gem) passa a ser vista não mais como um conjunto de estruturas, mas como um instrumento de ação, já que, ao falarmos, escrevermos ou gesticularmos, executamos ações (MARCUSCHI, 2006).

Dentro deste viés, entendemos que a análise do discurso neste trabalho evidencia os sentidos das narrativas dos professores, considerando seus aspectos sócio-histórico e ideológicos de produção, sobretudo porque o contexto epistemológico resulta de uma intermediação com o inconsciente, que se manifesta através do desejo. Portanto, a constituição dos sujeitos discursivos aqui é marcada por uma heterogeneidade de outros discursos que atestam o caráter contraditório e inacabado de suas identidades (FERNANDES, 2008).

Percebemos que o uso da língua (gem) garante trocas perceptíveis de experiências que são formas recorrentes de organização da memória para a construção de uma outra diferente, singular. Ela (memória) é um elemento que representa um sentimento de identidade individual e coletivo, resultante de um processo contínuo e coerente de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Portanto, as memórias neste relato evidenciadas não são pertinentes somente aos sujeitos, mas também observamos que estas foram produzidas por dispositivos de poder (RABELO, 2007).

E as influências deste poder atingem, nos professores, nos variados cursos de suas trajetórias de vidas mediante diversas maneiras: pela formação familiar, ressaltando seus aspectos religiosos, filosóficos, morais em constantes diálogos, ou seja, lidando com outras pessoas e com as instituições existentes. Portanto o dialogismo refere-se às relações entre o eu e o outro nos processos discursivos, Isto porque a mudança é constituinte da vida humana (BARROS, 1994).

Desta forma, a professoralidade evidenciada nos discursos é resultante, primordialmente, da experimentação observada nas narrativas dos docentes. Ela é o modo de conceber a profissão no magistério, sendo verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação (NÓVOA, 1999), não como uma busca aparentemente unitária, mas como algo resultante de um modo de ser de alguém inserido em uma coletividade com criticidade. Isto porque a professoralidade proporciona uma identidade ao indivíduo que não é baseada em um estereótipo, mas em uma diferença compartilhada que o sujeito produz em si, sendo um estado de desequilíbrio permanente (SILVA, 2008).

Todavia, esta distância científica estabelece barreiras que relegam a segundo plano a ideia de que a vivência na escola é essencial em todas as etapas da análise acadêmica ou não. O trabalho é complexo e exige o estabelecimento de inúmeras redes de relações. Sobretudo, no que tange a ampliação das fontes de conhecimento, da valorização da expressão individual, do espaço/tempo da pesquisa, dos recursos disponibilizados, enfim, de todos os fatores que permeiam a realidade escolar (SILVA, 2008).

Dentro desta perspectiva a escola se constitui em um espaço plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, vinculadas, principalmente, nas precárias condições educacionais. No entanto, ao lado desta realidade complexa, própria de uma instituição que reúne diferentes dimensões do campo social, observam-se práticas, soluções e respostas inesperadas, que buscam construir um outro tipo de história, longe daquelas que reproduzem o fracasso e a descrença na construção de uma cultura que procura resolver os problemas por meio de diálogo (ABRAMOVAY, 2004).

Essa cultura nasce exatamente na luta contra os processos sociais excludentes, pois baseia-se na “tolerância” e “solidariedade” em base cotidiana de respeito a todos os direitos individuais e coletivos, o princípio do pluralismo. A ideia de que para responder à realidade, a escola precisa abrir suas portas para possibilidades de construir (e desconstruir) múltiplas táticas ancoradas tanto na dialogicidade e no fortalecimento do coletivo quanto nas interações que já constituem uma semente de transformação. E a semente extrapola os limites da escola, já que as práticas diárias nas instituições educacionais estão intimamente associadas aos contextos territoriais de existência de seus sujeitos (COSTA, 2003).

Assim, vemos que o esforço está justamente em superar estereótipos, preconceitos e estigmas profundamente associados à realidade brasileira, aos perfis das famílias das classes populares, à abertura das escolas para as comunidades e, fundamentalmente, ao lugar que as pessoas ocupam em nossa sociedade. Percebemos que, por este ponto de vista, os fenômenos culturais encerram sempre uma dimensão na qual se desenvolvem relações de poder, porém seria impróprio considerá-los como expressão imediata de uma consciência política (COSTA, 2003).

Para que isto aconteça, é necessário que grupos sociais mais amplos se apropriem delas para, reinterpretando-as, oriente-as politicamente. A cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação e significação, mas em última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação. Os intelectuais, em caso particular os professores, têm neste processo um papel relevante, pois são eles os artífices deste jogo de construção simbólica (ORTIZ, 2003).

2.0 PROFESSORALIDADE CONTEMPORÂNEA

O paradigma pedagógico que se construiu, ao longo do tempo, aponta para um “novo” entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Paulo Freire (2003) já propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. As exigências educativas de sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões de vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

A possibilidade de os diversos setores da sociedade negociarem coletivamente seus interesses está na essência da ideia de “democracia”. Através dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar possibilidade de que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos. Neste contexto, o multiculturalismo surge como um importante instrumento de luta política no mundo contemporâneo. Pensar na diversidade cultural consiste em um ato reflexivo e profícuo de se compreender que o encontro de práticas culturais plurais gera ressignificações, sem transpor-se para o campo da discriminação (ORTIZ, 2003).

Desta forma, a contemporaneidade traz avanços em todas as áreas do conhecimento, contudo ao mesmo tempo, produz consequências negativas. Em assim sendo, a crise na educação vem sendo objeto de análise dos interessados neste assunto que estão buscando os sinalizadores desta crise, sobretudo naquilo que se configura nas formas de evasão e repetência dos alunos nas escolas. No que se refere à formação e atuação de professor a explicação para tal fracasso tem fundamento em dois aspectos: primeiro, a falta tecnológica e o segundo trata-se do descompromisso político do educador. Toda crise educacional atual tem ligação direta com a linguagem, e esta pode ser resumida na oscilação entre a desmistificação e a restauração do sentido (RICOUER, 1977).

É importante ressaltar que vivemos em um mundo globalizado que nos leva a questionamentos, análises e considerações urgentes, diferentemente de anos atrás (DE CERTEAU, 1990). Trata-se, desta forma, de um desafio real já que os meios de comunicação e a globalização da economia apontam a escola (e o campo educacional)

como um dos palcos de enfiamento de discursos e ideias. Mas, também a mídia cria uma nova consciência dos direitos às diferenças.

Para tanto, a educação concebida em uma perspectiva da autoridade requer a concepção e execução de políticas públicas que situem contextos e contatos plurais, cabendo ao educador, em sua prática pedagógica, promover o respeito mútuo e encaminhar o currículo e a programação didática cotidiana dentro desta concepção. A superação desses percalços demanda uma prática, muitas vezes confundida com a radicalidade defendida por Marx (1976), quando ele afirmava que ser radical é agarrar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem.

Assumindo tal pressuposto, a marca característica dessa configuração é a apologia de indivíduo (professor, aluno, pesquisador) tomando nele mesmo, com a categoria que, em última análise, informa e forma todos os princípios que constituem o tecido discursivo da metodologia educacional, hoje. Isto porque só se é alguma coisa porque não podemos ser outras (SILVA, 2000). Os sistemas educacionais em diferentes tipos de sociedade no mundo foram e são muito distintos em organização e em conteúdo.

São distintos porque os grupos sociais são também e porque a educação, seja ela formal ou informal, tem um objetivo. Esse objetivo é transmitir a sabedoria e o conhecimento acumulados pela sociedade de uma geração para a seguinte e preparar as pessoas para ter um papel ativo na manutenção ou desenvolvimento dessa população (GADOTTI, 2009). A educação moldaria, então, a identidade e a experiência. Poder e controle se veriam imbricados nos mecanismos estruturadores das experiências e consciências dos homens, que passam por espaços e territórios sociais, como: a família, a escola, o trabalho e o mundo. Nada pode ser feito que permita uma mudança no campo de educação, se não discutir prioritariamente as instituições e as estruturas.

Para falar mais precisamente, um dado conjunto, a exemplo de uma escola (mas, isto é válido para a sociedade inteira), não pode funcionar de uma maneira abrangente e não exclusiva se a maioria dos seus membros não estiver disposta a fazê-la funcionar dessa maneira (FREIRE, 2003). Mesmo em um sistema democrático, que todavia tem por efeito criar um outro tipo de poder, é inconcebível se a maioria dos cidadãos não estiver de acordo pelo menos sobre a utilidade de ter um sistema democrático, quaisquer que sejam os fins que procurem.

Tal é a única via que permitirá resolver (ou amenizar) os conflitos seculares que existem entre educação, sujeito, conhecimento e superar as tentativas inconsistentes de entendimento e conciliação destas duas áreas. Com efeito, somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma existência social do homem, mesmo estando em contradição com a sua essência, se alcançará uma formação acadêmica em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico (FREIRE, 2003).

A globalização, impulsionada pela tecnologia, parece determinar cada vez mais o cotidiano da humanidade. Como fenômeno processo, a globalização é irreversível e seus efeitos são imediatos. Portanto, há aspectos negativos, como: o desemprego, a perda de poder e de autonomia de muitos estados e nações, o aprofundamento das diferenças entre pessoas e culturas, oriundos de tal fenômeno; mas ela (a globalização) representa um processo de avanço com precedentes na história da humanidade (GADOTTI, 2009).

Assim, como não existe apenas uma forma possível de mercado, não existe uma única globalização possível. O que vemos é a globalização hegemônica, na perspectiva do capital. Mas há outras formas possíveis. O que é problemático é a globalização competitiva, quando os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, e os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. Assim, podemos distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização corporativa e solidária que, em outros momentos, chamamos de processo de “planetarização” (GADOTTI, 2009). A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e a segunda subordina-se aos valores éticos e à espiritualidade humana.

A sensação de pertencimento ao universo não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados a algo que é muito maior do que nós. Quando criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina (FREUD, 1905).

A educação pode ter um papel destacável processo em que se colocam questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo. O processo educacional,

portanto pode contribuir para humanizar o nosso modo de vida. Temos que fazer escolhas. Elas definirão o futuro que teremos (GADOTTI, 2009).

Assim, educar para um outro mundo possível, incluído nesta visão as novas tecnologias como parte indissociável de tal processo, é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, uma espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Portanto, exige-se dos educadores um compromisso pela desmercantilização de educação e uma postura ético - ecológico - político - pedagógica de escuta do universo, do qual todas e todos fazemos parte (GADOTTI, 2009).

Entendemos que os paradigmas clássicos, arrogantemente antropocêntricos e industrialistas, estão levando o planeta ao esgotamento de seus recursos naturais e educar de agora em diante supõe criar um novo paradigma holístico. A educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social. Ela (educação) deve ser vista como instrumento de libertação humana e não de domesticação (GADOTTI, 2009).

Nesta perspectiva, a presença do sujeito professor desempenha um inegável papel: o de mediador educacional. Ele, enquanto sujeito da comunicação, é o indivíduo, porém reedificado enquanto peça de um sistema, isto porque indivíduos, ideias, opiniões e instituições são funções mantenedoras do sistema, constituindo um princípio maior que ultrapassa os próprios sujeitos. Assim, o inevitável elo da comunicação com essa postura irá privilegiar, pelo discurso, a compreensão de quais estruturas compõem também o homem, quer no nível epistemológico, quer no nível empírico (FOUCAULT, 1991).

O corte epistemológico proposto por Foucault (1991) deslocando a base de análise da sociedade do homem para o discurso, ou o impacto das inovações propostas por Lacan (1999) na análise do inconsciente são fatores preponderantes para o entendimento da convivência contemporânea do homem entre tempo e espaço, individual e social. A percepção da pluralidade dos atores sociais possibilita outras posturas explicativas na identificação do lugar da comunicação, bem como na ruptura de fronteiras disciplinares e os novos indicadores sobre o significado do tempo social (SOUSA, 2002).

3.0 MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE

Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam se justapõem às vezes, mas também se ignoram ou se esclarecem. Assim, percebemos nos discursos dos sujeitos professores um fenômeno de auto reconhecimento e, neste, configura-se um sistema de referência em que todos se enxergam ao olhar do outro. Neste sentido, a identidade deste sujeito professor é uma espécie de espelhamento da imagem social, na medida em que podem espelhar ou não a imagem do coletivo em questão (SOUSA, 2002).

Como a abordagem feita acima é sobretudo uma construção ideológica, o auto reconhecimento do sujeito professor pode não se concretizar apenas pelo discurso produzido em si, uma vez que os segmentos significativos evidenciam-se pelo suporte da memória que é um elemento constituinte do sentimento de identidade individual e coletiva. Desta forma, a dimensão histórica da memória e da identidade do sujeito professor, não é algo, apenas ligado ao passado, mas também como dimensão da temporalidade humana, ou seja, com presente e futuro (POLLAK, 1992).

A concepção de conhecimento costuma estar associada, implícita ou explicitamente, a uma imagem metafórica que, em grande parte, determina o papel das disciplinas e organiza a ação docente, como o planejamento, a avaliação (MACHADO, 2004). No passado, a produção do conhecimento estava associada à imagem de preenchimento de espaços vazios, estando, pois, associado às ideias, cartesianas propostas em *Discurso do Método* (DESCARTES, 1978).

Assim, conhecer estaria ligado à imagem de encadeamento, por conseguinte, decorreriam dessa ideia a ordem necessária para os estudos, pré-requisitos, seriação ente outras. Dentro de um cenário educacional contemporâneo, estes conceitos ainda permanecem, e o modo excessivamente rígido com que às vezes, são considerados, justificaria grande parte dos números desconfortáveis associados à repetência ou à evasão escolar (MACHADO, 2004).

Na verdade, para uma concepção de conhecimento em que as cadeias dos significantes sejam substituídas, tanto nas relações interdisciplinares quanto no interior das diversas disciplinas pela imagem metafórica de uma rede, de uma teia de significações, é necessário entender que dependendo dos olhares e dos contextos, o

centro pode estar em qualquer parte. E é a figura do professor (com seus alunos), dentro de cada circunstância, que elege e reconhece o centro de interesses e o transforma em instrumento para enredar na teia maior de significações relevantes (MACHADO, 2004).

Naturalmente, na escola básica (e em todos os níveis escolares, no geral) nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos, com (ou não) suas narrativas. E assim, como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interesse por ele, que o interprete e lhe atribua um significado, todo conhecimento do mundo não vale um tostão furado, se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas (MACHADO, 2004).

4.0 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Mediante os objetos discursivos tomados para análise (os memoriais), é necessária uma breve caracterização dos sujeitos – narradores selecionados: oito são mulheres e sete homens. As faixas etárias observadas variam entre vinte seis e cinquenta e quatro anos. Todos são professores efetivos da rede estadual de educação no estado da Paraíba, também atuantes nas instituições privadas de Campina Grande no referido estado. De acordo com o levantamento feito, apenas um texto indica a prática docente inferior há dois anos. Os demais apontam experiências para mais de dez anos, chegando até, em um dos textos, a ultrapassagem do tempo de serviço estabelecido para a aposentadoria no magistério. Os percursos das narrativas apontam sujeitos são na sua maioria oriundos de classe econômica desfavorável, porém há casos de alguns advindos de uma parcela favorecida da sociedade.

De acordo com Foucault (1995), todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem, integrantes de outros discursos. Em se tratando de cotidiano, o discurso, ao ser produzido e interpretado, constitui uma ação social em um contexto situacional, ideologicamente marcado. Assim, quando buscamos compreender pela análise, uma formação discursiva, vemos que é apenas parcialmente interpretada porque reveste-se de uma incompletude e possui características de natureza complexas na sua própria dispersão histórica (FERNANDES, 2008).

A partir deste princípio, dispomo-nos em observar nos memoriais de professores de instituições privadas e públicas em Campina Grande-PB as marcas de suas ideologias enquanto sujeitos do processo de ensino - aprendizagem na cidade, ressaltando, pela linha do tempo, os entrelaçamentos entre os discursos que os unem e, dos quais se diferenciam. Para exposição metodológica de alguns aspectos dos discursos escolhidos, apropriaremos-nos das noções de “recorte” (ORLANDI, 1996); “enunciado” (FOUCAULT, 1995) e “trajeto temático” (GUILHAUMOU, 2002). Essa observação reitera a importância da historicidade do enunciado para a Análise do Discurso.

Pelo exposto, procedemos à abordagem dos sujeitos cujos memoriais são objetos da pesquisa através de autorização individual para, seguida, selecionamos das turmas em foco, aqueles professores cuja trajetória profissional estava arraigada no município citado (SEVERINO, 2002). Portanto, o *corpus* não precisou ser extenso, mas pode ser

compreendido como um conjunto aberto de articulação de discursos (SARGENTINI, 2005).

Apesar de toda a abrangência e fatalidade, a ideia de projeto apresenta algumas características gerais, alguns ingredientes fundamentais sem o que não se pode ter senão uma pálida ideia de seu significado. Três deles foram analisados: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada (MACHADO, 2004).

Consideramos também, o discurso sendo compreendido como um tipo de sentido, um posicionamento, uma ideologia que se realiza na língua (POSSENTI, 2004). Em assim sendo, quando se diz que a produção do sentido repousa sobre a possibilidade de relacionar uma sequência a uma formação discursiva, isso não significa que, na leitura de um texto, seja necessário confrontá-lo materialmente com outro. Portanto, a noção de paráfrase pode operar sem que ela se realizasse materialmente, isto é, mesmo que não sob a forma de uma relação material de diferentes sequências efetivas (POSSENTI, 2004).

De fato, na palavra cultura residem os sentidos de cultivar, conservar na memória, bem como uma singular mistura de passado, presente e futuro. Quanto ao cultivar no sentido de manter a memória, os extremos em que oscilamos, como seres humanos, são bem nítidos: por um lado, não podemos manter tudo na memória, impondo-se uma natural seleção/eleição do que vale a pena guardar, por outro lado, sem memória, não existe vida em sentido humano, ou seja, o presente alimenta-se do futuro mas não se sustenta sem o passado (ACHARD, 1999).

Em assim sendo, iniciamos a análise discursiva – interpretativa como diz SANTOS (2004). E os procedimentos metodológicos nas Análises dos Discursos foram feitos pensados de duas formas: uma macroestrutural, a partir da compreensão da natureza da produção, ou seja, das condições históricas, sociais e ideológicas. E também uma microestrutural, em que procedeu-se a observação por meio de recortes das sequências linguísticas – discursivas para apreender a heterogeneidade, a polifonia, entre outros elementos (BRANDÃO, 2004).

5.0 ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES NOS MEMORIAIS

A Análise do Discurso se atem na (des) construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso (PÊCHEUX, 2012). Sendo assim, analisando as narrativas selecionadas percebemos que a língua (gem) associando-se à História constituem-se como elemento fundamental de acesso às informações contidas nos relatos; aos saberes das pessoas escolhidas, enfim à cultura da qual fazem parte e, porque não dizer, de outra também. Por ser um sistema de representação da realidade (presente, passada ou futura), ela (língua) organiza nossos pensamentos, possibilitando o planejamento de ações e apoiando nossa memória, já que esta nunca é reflexo de um único discurso.

Para melhor discussão das abordagens observadas nos relatos indicados, elencamos as quinze narrativas em ordem sequencial: **N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14 e N15.**

Ao procedermos à leitura dos textos, deparamo-nos com um aspecto linguístico peculiar aos enunciadores, ressaltando sobremaneira a *identidade* construída (ou em construção) desses sujeitos- professores, pois os verbos utilizados em todos, como: SOU, NASCI, VENHO e outros revelam seres humanos reedificados, segundo o contexto histórico - político - social a eles apresentados. O que corrobora com Fernandes (2008, p.24):

O sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro.

Vejamos de maneira clara esses aspectos em:

N1: “... sou filho de sertanejos do alto sertão paraibano. Pai policial militar e mãe doméstica vindos para Campina Grande no final dos anos 60...”.

N2: “... nasci no bairro do Catolé, em Campina Grande, onde moro até hoje...”.

N5: “... venho de uma família de três irmãos. Mãe professora e pai agricultor no município de Boqueirão...”.

N6: “Nasci em 1969, na cidade de Juazeirinho no Estado da Paraíba. Minha vida é uma história que tem vários começos, meio e continuidade...”.

As marcas de *coletividade* e *sobrevivência* são nítidas, relevando uma voz que aparentemente única, demonstra os desejos e ansiedades de outros. Como diz Bakhtin (1992, p.27): “À presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso, denomina-se “polifonia”. Assim, constatamos nos trechos recortados:

N7: “... filho de professora da rede estadual e de motorista de empresa de eletrificação, tive uma infância humilde, porém cheia de oportunidades de aprendizado espelhada nos exemplos de meus genitores...”

N10: “... vim morar em Campina Grande com minha irmã mais velha, pois ela tinha medo de morar sozinha. Assim, tive que enfrentar os desafios da cidade: violência e insegurança. Foi um choque...”

N14: “... Minha família sempre foi muito pobre, filha de mãe solteira, nunca soube o que é ter um pai...”

Há também nas histórias narradas, uma sequência crescente de eventos que estabelecem os primeiros contatos com a *família* (ou com alguém significativo dentro deste seio institucional), como elemento propulsor para uma escolaridade infinda que explicita sentimentos de desafios estabelecidos e superados tanto no âmbito pessoal quanto sócio - histórico, caracterizando, assim, a polifonia nas falas. Percebemos que:

... um eu implica outros “eus” e o outro se apresenta como uma condição constitutiva do discurso do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos e sofre (trans) formações na História (FERNANDES, 2008, p. 32).

Atentemos para estes pontos em:

N1: “... residi toda a minha infância no bairro do 40, onde tive as minhas primeiras lembranças de educação familiar, religiosa educacional, e mundana (no sentido da educação empírica) desde o respeito aos mais velhos, até as brincadeiras culturais existentes”

N6: “... Hoje tenho nove irmãos vivos dos quais dois são formados e os demais concluíram o ensino médio e/ou fundamental. Contudo, um deles mal sabe ler. Decisão dele mesmo”

N9: “... minha tia Lala, irmã do meu pai, ficou tomando conta de mim quando minha mãe adoeceu e, desde então nunca mais nos separamos. Ela me colocou no

Grupo Escolar Frei Alberto em Fagundes. Era como se fosse a extensão da minha casa, porque minha mãe era a diretora... ”.

Ao considerarmos, também, os aspectos *interdiscursivos* dos enunciados, vincula-se à memória, a exteriorização de sentidos dados nas trajetórias descritivas. Há, nos textos uma constante movimentação linguística indicando anseios e perspectivas para além do que está nos discursos. Ressaltamos o que diz Rabelo (2007, p. 183): “O uso da linguagem proporciona troca de experiências que são formas de reorganizar a memória, criando uma outra diferente, singular”. Destacamos em:

N1: “... com toda dificuldade financeira na minha casa, aos 13 anos de idade decidi deixar a escola para ir trabalhar de servente de pedreiro, sem a aprovação da minha mãe, então perdi o ano letivo...”.

N6: “... meu pai sempre foi um exemplo. Após algum tempo trabalhando em tudo que aparecesse de honesto para poder sustentar a família, ele conseguiu um emprego na querida e saudosa CELB (Companhia de Eletricidade da Borborema ...”.

N13: “... meu pai não queria que trabalhasse, porque os estudos eram mais importantes. Só que eu via as necessidades de minha casa e fui trabalhar, largando a escola...”.

Na constituição do sujeito discursivo, notamos que apesar das heterogeneidades peculiares a cada um, oriundos de uma trajetória de vida de obstáculos, a sensação de *auto-realização* advinda da escolaridade obtida é nítida. E a *professoralidade*, resulta do entrecruzamento da: História, desejo e objetivo, aflorando como sentimento de dever cumprido, como é perceptível em: “... poderíamos pensar a subjetividade e a memória libertas de uma redução à esfera individual, ou seja, a memória e a subjetividade nunca são pertinentes somente ao sujeito, mas também produzidas por dispositivos de poder” (RABELO, 2007, p.183). Temos:

N4: “... trabalhei por um ano muito explorado. Era muita dureza e sacrifício! Mas valeu a pena trabalhar e estudar, pois toda a minha turma da noite passou no vestibular, inclusive eu...”.

N5: “... Diante do que já vivi, apesar das dificuldades, adoro o que faço e quero continuar fazendo, pois me sinto gratificada...”.

N8: “... Hoje, após seis anos de sala de aula, sinto-me muito feliz por poder transmitir o que aprendi, mesmo com tantos sofrimentos e ausências, o que aprendi para meus alunos...”.

Em se tratando de valor simbólico existentes nos textos, a visualização da *escola* ainda como referencial demarcatório de processos sociais incluídos e excluídos é nítida. Compreendemos que: “As influências do poder atingem a todos no curso de suas vidas de várias maneiras: conversando, lidando com outras pessoas e com as instituições existentes” (RABELO, 2007, p.184). A ideia de que os sujeitos destacáveis por tal instituição podem exercer liderança ou submissão está explícito nas seguintes construções:

N2: “... Sempre me dei bem com meus professores. Sempre fui envolvida com a liderança da sala de aula em que estudava, pois sempre disseram que o eu escolhesse para seguir daria certo...”.

N8: “... fiz uma traquinagem na sala de aula e, a professora descobriu. Ela me levou para casa. Fiquei com tanta vergonha que não queria voltar mais para a escola, de jeito nenhum. Minha mãe teve que bater em mim para me fazer voltar à escola...”.

N9: “... Quando terminei o primário, eu chorei muito de saudades porque tinha que deixar meu grupo, meus professores e meus amigos...”.

Os traços de *temporalidade* e *subjetividade* revelam sujeitos - narradores arraigados a realidades especiais específicas, marcadas por conflitos e verdades próprias, mas que se transformam na medida em que a *professoralidade* dentro (e fora) da esfera individual se estabeleceu como símbolo de identificação pessoal. Então,

... cada indivíduo é determinado pela sociedade em todas as dimensões de sua subjetividade, mas ao mesmo tempo também é livre, no sentido de que pode interferir sobre esses códigos culturais (RABELO, 2007, p. 184).

Atestamos nos exemplos a seguir:

N12: “... Com o passar dos anos e mesmo com as dificuldades encontradas, me tornei professora por vocação e adoro o que faço...”.

N13: “... Após quinze anos de profissão, me preocupa as informações passadas pela mídia em torno do corpo perfeito. Sei que meu papel de educador físico na escola é esclarecer muitas dúvidas. E nisto a profissão me realiza...”.

N15: “... Com dez anos de profissão, hoje leciono a mais de mil alunos da rede estadual e particular e sou realizadíssima em minha escolha profissional. Sou professora com amor e não só por amor...”

Os sujeitos enunciadore revelam as marcas de acontecimentos anteriores, como objetos de suas discursividades. Referem-se ao passado, com expressões de *lutas, sofrimentos, privações, alegrias* entre outros pontos. E estas substantivações tornam-se força-motrizas que entrelaçam os discursos pela reafirmação de uma *futura* escolha profissional, a qual se consolida no presente imbuído também dos mesmos sentimentos vividos, porém em uma outra dimensão.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade individual e coletiva, que também a destaca como um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa/grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p.25).

Destacam-se esses aspectos em:

N3: “... fui reprovada na terceira série, o que doeu muito. Passei a assumir mais responsabilidades e compromissos. Agora sim aprovada, me senti muito importante e continuei os estudos...”

N6: “... sou professor e não desisto nunca de buscar o melhor para mim, minha família, meus alunos. Tenho orgulho do que faço, onde vivo e com quem me relaciono. Sou brasileiro”

N8: “Hoje, apesar de todas as dificuldades, sinto-me muito feliz por poder transmitir o que aprendi para meus alunos. Sempre trato eles com respeito, mas exigindo respeito também. Sei que tenho ainda muitos anos pela frente, mas o que não me falta é disposição e com fé em Deus sei que vou longe, fazendo o que tanto amo: transmitir o que sei para o outro”

Estabelecem-se, também, nos textos apresentados a exteriorização de *gratidão* (pela escolha vocacional feita) e, ao mesmo tempo, *inquietação/desconforto* pela opção profissional que evidencia a insatisfação devido à desvalorização da figura do professor no contexto político atual. E “... o sujeito falando refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio – histórica - ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (FERNANDES, 2004, p. 26). A partir dos exemplos, vejamos:

N4: “... o fato marcante é que nunca tinha ministrado aula nenhuma e em lugar algum, sem nenhuma experiência e formação acadêmica na área do magistério. Fui

com a cara e a coragem e muita força de vontade. Tomei gosto pela coisa, fiz um bom trabalho e fiquei naquela escola por quase dois anos”.

N5: “... tenho certeza da escolha de minha profissão, que é trabalhar na educação. Acredito que através dela (Educação) a vida de muitas pessoas irá se transformar”.

N10: “... recebi seis meses de salários atrasados, na verdade foi o equivalente a três porque inventaram um desconto o que mostra a desvalorização do professor e da educação”.

Os percursos discursivos revelam sujeitos narradores ainda comprometidos com a constante colaboração na *construção* de novas identidades singulares (e plurais), conflitantes mais que permeiam os processos de *subjetivação*, notadamente no campo educacional:

N7: “... fui promovido a participar do grupo de gestão escolar, onde estamos trabalhando efetivamente no resgate da formação de valores. Estas medidas tem demonstrado uma significativa mudança nos quadros disciplinar e comportamental e, principalmente, no aprendizado de nossa comunidade carente”.

N13: “... apesar de tantas dificuldades que a escola apresenta, procuro dialogar com meus alunos para que eles se tornem cidadãos críticos de suas vidas e dos mundos a que pertencem”.

N15: “... fazer parte das vidas dos alunos é mostrar a vida a quem ainda não a viu. E o professor tem esse papel fundamental dentro da sociedade”.

Assim, “... a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade” (FERNANDES, 2004, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da complexidade, a língua (gem) deve ser entendida como um sistema dinâmico não-linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua (gem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros. Assim, a língua (gem) passa a ser vista não mais como um conjunto de estruturas, mas como um instrumento de ação, já que, ao falarmos, escrevermos ou gesticularmos, executamos ações.

Dentro desta abordagem, entendemos que a Análise do Discurso neste trabalho evidencia os sentidos das narrativas dos professores, considerando seus aspectos sócio-histórico e ideológico de produção, sobretudo porque o contexto epistemológico resulta de uma intermediação com o inconsciente, que se manifesta através do desejo. Portanto, a constituição dos sujeitos discursivos aqui é marcada por uma heterogeneidade de outros discursos que atestam o caráter contraditório e inacabado de suas identidades.

Desta forma, a professoralidade evidenciada nos discursos é resultante, primordialmente, da experimentação evidenciada nas narrativas dos docentes. Ela é o modo de conceber a profissão no magistério, não como uma busca aparentemente unitária, mas como algo resultante de um modo de ser de alguém inserido em uma coletividade com criticidade. Isto porque a professoralidade proporciona uma identidade ao indivíduo que não se assume baseada em um estereótipo, mas uma diferença compartilhada que o sujeito produz em si, sendo um estado de desequilíbrio permanente, em que o definitivo não existe.

Propomos o diálogo entre todos os segmentos quando se trata de pesquisa no cotidiano escolar. Isto porque a mudança é proeminente à vida humana, portanto, teorias, ideologias, pensamentos acompanham, muitas vezes, o momento, o direcionamento e, principalmente, o olhar dos sujeitos condutores dos questionamentos.

Todavia, a distância científica estabelece barreiras que relembram ao segundo plano a ideia de que a vivência na escola é essencial em todas as etapas das análises acadêmicas ou não. O trabalho é complexo e exige o estabelecimento de inúmeras redes de relação. Sobretudo, no que tange a ampliação das fontes de conhecimento; da

valorização da expressão individual; do espaço/tempo da pesquisa; dos recursos disponibilizados, enfim de todos os fatores que permeiam a realidade escolar.

Finalmente, é preciso observar a narratividade dos textos escolhidos para as pesquisas, essencialmente porque quando se trata de memória coletiva, o processo polifônico exige a concepção permanente de significação e ressignificação, haja visto que se cria um movimento constante de solidariedade epistemológica. Naturalmente, a autoridade acadêmica surge como norteadora de uma construção contínua de hibridização. E o real desafio é escrever diferente para realidades diferentes e seus sujeitos. Assim, a incompletude presente nos seres humanos nos permite dizer que este estudo pode vir a ser ampliado nos mais diversos aspectos, sobretudo porque os discursos, a escola, enfim, os contextos são constantemente modificados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, Pontes, 1990.

AZAMBUJA, Roseli Stier. **A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIM, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BORNHEIM, Gerd A. Introdução ao filosofar: **O pensamento filosófico em bases existenciais**. 3 ed., São Paulo, globo, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed., Campinas, UNICAMP, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DPFA, 2003.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1990.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. São Paulo, Hemus, 1978.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed., São Carlos, Claraluz, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves et al. **Sujeito, Identidade e Memória**. Uberlândia, EDUFU, 2004.

FOUCAULT, M. et al. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 6 ed., 1991.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36 ed; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREUD, Sigmundo. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1905.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2009.

GUILHAUMOU, Jacques. **Histoire (discours archieve/ configuration, tajej thematique, événement discursive / linguistique. Dictionnaire d'analyse de discourse**. Paris: Seuil, 2002.

LACAN, J. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

LOPES, Luiz Carlos. **O culto as mídias-interpretação, cultura e contratos**. São Carlos, Universidade de São Carlos Editora, 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 5 ed., São Paulo, Escrituras Editora, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. 5 ed., São Paulo, Ática, 2006.

MATTOS, M. A. de . **Dispersão e memória no cotidiano**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. 3 Vols. Lisboa . Ed. Avante, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Vozes, 1996.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

PÊCHEUX, Michael. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 6 ed., Campinas, pontos, 2012.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito.** 2 ed., Curitiba, CRIAR, 2004.

RABELO, Amanda Oliveira. **Memória e subjetividade: elementos para refletir sobre a singularidade das professoras.** Santa Maria, UNIRIO, 2007.

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias.** Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma Reflexão Metodológica sobre Análise do Discurso. In: ____; FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: unidade e dispersão.** Uberlândia: Entre/Meios, 2004.

SARGENTINI, Vanice. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus em Análise do Discurso.** Porto Alegre: UFRGS/II SEAD. CDROM, 31/10 a 04/11/2005.

SILVA, Maria de Lurdes Ramos. **Docentes, saberes e práticas escolares.** In: LAUAND, J. Filosofia e Educação: estudos 8. São Paulo, Factash Editora, 2008.

SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, Joaquim Antonio. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed; São Paulo, Cortez, 2002.

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito o lado oculto do receptor.** São Paulo, Brasiliense, 2002.

ANEXOS

“A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade” (FERNANDES, 2008, p.31).



Fonte: Edson Brito, 2013.

“A professoralidade é fruto, principalmente, da troca de experiências que está sempre presente nos discursos dos docentes” (RABELO, 2007, p.183).



Fonte: Edson Brito, 2013.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a utilização das informações contidas no Memorial da disciplina: SUJEITO, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE para uso em material didático ou de publicação científica. Por questões éticas, será mantido o anonimato dos pesquisados.

Campina Grande, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Pesquisado

Ilm^o Diretor do Centro de Educação – Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva

Solicito listas nominais dos alunos da turma: 122 – primeira e segunda entrada, respectivamente do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação – Práticas Pedagógicas Interdisciplinares para requerimento de autorização em pesquisa científica.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Cláudia Maria Gomes de Araújo - Pesquisadora