

Interdiscurso e a constituição da identidade social docente de professoras da Educação Infantil

Francisca Valcilene da Silva¹

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes²

Ady Canário de Souza Estevão³

Stenio de Brito Fernandes⁴

RESUMO

Este artigo objetiva analisar enunciados em entrevistas de professoras da Educação Infantil com vistas a compreender como a identidade docente se constitui nessa discursividade. O trabalho ancora-se teoricamente nos estudos educacionais que discutem sobre educação, professores, formação docente, Educação Infantil e na Análise do Discurso (AD) derivada do olhar pecheutiano e foucaultiano, em textos que tratam das noções de discurso, interdiscurso, arquivo e enunciado. Além dos estudos culturais sobre a definição de identidade, dentre outros autores que nos auxiliem na discussão da temática. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e interpretativo assentada na entrevista semiestruturada realizada com quatro professoras na geração dos dados. Como resultados, interpretamos que a identidade dessas professoras encontra-se em permanente construção, sendo inacabadas e perpassam a linguagem e histórias de vida no discurso educacional. Concluímos que os enunciados produzem

¹ Especialização em Educação e contemporaneidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró, Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0488-9551>. E-mail: franval20@hotmail.com.

² Doutorado em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6625-7963>. E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br.

³ Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6941-3773>. E-mail: advcanario@ufersa.edu.br.

⁴ Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>. E-mail: steniondre@hotmail.com.

efeitos de sentido identitários em meio às regularidades discursivas e histórica de sua emergência na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Interdiscurso. Educação infantil.

Interdiscourse and the constitution of the teaching social identity of Child Education education teachers

ABSTRACT

This article aims to analyze statements in interviews of teachers of child education education in order to understand how the teaching identity is constituted in that discourse. To this end, the work is theoretically anchored in educational studies that discuss education, teachers, teacher formation, child education education and Discourse Analysis (DA) derived from the pecheutiano and foucaultiano views, in texts that deal with the notions of discourse, interdiscourse, file and statement. In addition to cultural studies on the definition of identity, among other authors that help us in the discussion of the theme. The methodology used is of a qualitative and interpretative nature based on the semi-structured interview conducted with four teachers in the generation of data. As a result, we interpret that the identity of these teachers is in permanent construction, being unfinished and permeating language and life stories in the educational discourse. We conclude that the statements produce effects of identity meanings amidst the discursive and historical regularities of their emergence in contemporary times.

KEYWORDS: Teaching identity. Interdiscourse. Child education.

El interdiscurso y la constitución de la identidad social docente de las profesoras de Educación Infantil

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar declaraciones en entrevistas de profesores de la Educación Infantil para comprender cómo se constituye la identidad de los docentes en este discurso. El trabajo se ancla teóricamente en estudios educativos que abordan la educación, el profesorado, la formación del profesorado, la Educación Infantil y el Análisis del Discurso (DA) derivados de la mirada pecheutiano y

foucaultiano, em textos que abordam as noções de discurso, interdiscurso, arquivo y enunciado. Além de estudos culturais sobre a definição de identidade, entre outros autores que nos ajudam na discussão do tema. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo e interpretativo a partir da entrevista semiestruturada realizada a quatro professores na geração de dados. Em consequência, interpretamos que a identidade de estes professores se encontra em permanente construção, quedando inconclusa y permeando o lenguaje y as histórias de vida em o discurso educativo. Concluimos que os enunciados produzem efeitos de significados identitários em meio de as regularidades discursivas e históricas de sua emergência em a época contemporânea.

PALABRAS CLAVE: Identidade docente. Interdiscurso. Educação infantil.

* * *

Linhas iniciais

Não podemos negar que o modo como cada professor/a conduz sua prática pedagógica produz efeito de sentido sobre sua identidade profissional. Desse modo, este artigo objetiva analisar enunciados em entrevistas de professoras da Educação Infantil com vistas a compreender como a identidade docente se constitui nessa discursividade.

A metodologia é de abordagem qualitativa ancorada em Bogdan e Biklen (1994), pois partimos de um arquivo de dados gerados com a ida ao campo, por meio do instrumento técnico de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras que atuam em duas unidades de Educação Infantil da rede pública do município de Mossoró/RN.

Como técnica de pesquisa, embasamo-nos na entrevista semiestruturada definida como uma prática discursiva que oportuniza o diálogo por meio da linguagem. Entrevistamos quatro professoras que atuam na educação básica municipal, a partir das relações dos sujeitos que ocupam o discurso pedagógico neles presentes.

Para tanto, a interpretativa da materialidade dos enunciados, fundamentamo-nos teoricamente na Análise do Discurso (AD) derivada de Pêcheux (2002) e nas contribuições de Foucault (1969), Orlandi (1999), Gregolin (1995), Sargentini (2015), e em textos que tratam das noções de discurso, interdiscurso, arquivo e enunciado.

Além disso, a pesquisa bibliográfica, baseia-se nos estudos educacionais, a saber: Huberman (1992), Nóvoa (1992), Oliveira (2012), Pimenta; Lima (2012) e Vasconcelos (2003), que discutem sobre educação, professores, formação docente e Educação Infantil. Para os estudos culturais e a definição de identidade, reportamos-nos em Hall (2000) e Woodward (2000).

Quanto a pesquisa documental, se materializou nas ideias de estudiosos sobre o tema e no olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Tais documentos utilizados, não foram objeto de análises da pesquisa, mas usados descritivamente como forma de dialogar com os resultados e discussões.

Nesse contexto, a entrevista foi composta por duas partes, na primeira adentramos em identificar um breve perfil dos sujeitos⁵ da pesquisa, como mencionamos, sendo composto por quatro professoras que têm entre 3 e 30 anos de atuação na educação, com idade entre 29 e 55 anos. Todas possuem graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e com pós-graduação *latu sensu* em áreas correlatas à educação, tais como: Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Integrada do Estado do Rio Grande do Norte (FANORTES) e Psicologia da Educação e da Aprendizagem pela mesma faculdade. E especialização em

⁵ Para os participantes deste estudo, perguntamos se aceitavam participar da pesquisa e se concordavam em assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo de autorização de uso de imagem, das narrativas e da publicação. Explicamos sobre os aspectos éticos da pesquisa, envolvendo seres humanos e ressaltamos o que deve atender aos fundamentos éticos como constam na Resolução nº 510/2016.

Educação e Contemporaneidade oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Na segunda parte, abordamos três questionamentos: 1) Como define a docência e porque ingressou nesta carreira? 2) Por que escolheu Educação Infantil e quais os desafios mais recorrentes nesta área? 3) Quais as transformações vividas em seu processo de construção da identidade docente e como isso influenciou sua prática? Essas questões problematizam a constituição identitária dos sujeitos professoras de uma rede pública de ensino e a partir de seus pronunciamentos na entrevista nos foi possível adentrar na temática da identidade docente com efeito de sentido no discurso pedagógico.

A análise compreende enunciados de professoras e foi feita focalizando o interdiscurso na regularidade, dispersão e incompletude que fazem emergir efeitos de sentido acerca da identidade docente. Ao longo da análise, as docentes foram numeradas como Professora 1 (P1), Professora 2 (P2), Professora 3 (P3) e Professora 4 (P4), a fim de preservar a individualidade das colaboradoras e a organização dos dados. Esse arquivo é entendido no viés discursivo para além de um conjunto de dados, mas como sendo produtor de elementos históricos, políticos e culturais.

Buscando atender ao objetivo proposto, diante dessas linhas introdutórias, passamos a seguir aos pressupostos teóricos em torno de discussões sobre concepções de docência, discurso, interdiscurso, enunciado e identidade docente. Para conhecer sobre a constituição desse processo é necessário trazer o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, e depois erguemos a análise e as entrelinhas finais.

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil

Conforme o que apresenta o volume 1 do RCNEI⁶ (Brasil, 1998, p.11), “[...] a educação infantil no contexto histórico surge em meados do século XIX após a Proclamação da República”. De acordo com Augusto (2013, p. 21), “[...] a ideia era seguir o modelo europeu dos chamados jardins de infância”. Com caráter assistencialista, as creches visavam reservar às crianças carentes um lugar seguro para ficar enquanto suas mães trabalhavam, já que o país passava por um período de transformações industriais e econômicas.

Essa situação dividia opiniões, pois enquanto o governo defendia que, por ter função assistencialista, as creches deveriam ser mantidas pelas famílias ricas como forma de caridade, os grupos de movimentos de proteção à infância advogavam que os jardins de infância deveriam ser mantidos pelo poder público. Na verdade, a visão da elite era que o modelo sustentado pelas famílias ricas deveria ser implantado, mas para atender apenas a seus filhos (Oliveira, 2012). Isso aponta para a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural própria da sociedade de classes (Kuenzer, 2013).

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961) em 20 de dezembro de 1961, Augusto (2013, p. 25) explicita que “[...] a educação infantil passa a ganhar notoriedade, com a inclusão de escolas maternas e jardins de infância no sistema público de ensino”. No entanto, as políticas adotadas em torno das creches ainda continuavam com uma visão assistencialista e sem intuítos educacionais.

O trabalho era desenvolvido por voluntários sem a formação necessária. Esse quadro foi se modificando graças às lutas de classe das trabalhadoras que necessitavam de um lugar seguro para deixar seus filhos e que reivindicavam a ampliação do número de creches e melhores condições no atendimento a essas crianças. Sobre esse contexto:

⁶ Documento que vem para subsidiar a prática na educação e visa orientar o trabalho pedagógico, com uma organização que possui caráter didático e instrumental. O mesmo sugere que a Educação Infantil deve partir do eixo estruturante: interações e brincadeiras (Brasil, 1998).

Nos anos 70, no Brasil as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta idéia direcionou por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória foram então adotadas sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de educação Infantil (Oliveira, 2002, p. 109).

Somente na década de 1980, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares, com destaque para os movimentos feministas⁷ e movimentos sociais⁸, para a ampliação do acesso à escola. Desse modo, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a Educação Infantil foi incluída no sistema educacional.

Outrossim, o Art. 205 da Constituição Federal (CF), Brasil (1988, p. 1) enfatiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.” A CF foi responsável por formalizar legalmente o direito à creche aos filhos da classe trabalhadora, o cenário assistencialista dessa instituição cedeu lugar para o educacional.

Na efervescência do momento histórico, é lançado outro marco importante dos direitos das crianças e da educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que vem para reafirmar esses direitos e oferecer subsídios legais para garantir o acesso das crianças à essa etapa do ensino. Pela Lei nº 8.069/1990, que regulamenta o que diz no artigo 227 da CF,

⁷ Os movimentos feministas no Brasil dos séculos XIX e XX surgem por iniciativa, geralmente, de mulheres de classes médias e abastadas. Propõem pautas de lutas sociais por igualdade em relação aos homens, contidas nos marcos de uma dada igualdade: a das mulheres para com os homens de mesma posição social.

⁸ Os movimentos sociais podem ser definidos como grupos de pessoas que tem interesses, demandas ou reivindicações comuns e que se unem com a intenção de conseguir mudanças sociais, políticas, constitucionais ou econômicas.

elucida a inserção das crianças no mundo, assegura seus direitos e em seu 3º artigo preconiza o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (Brasil, 1990). Essa Lei:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Ferreira, 2000, p. 184).

Convergingo com essa perspectiva, nessa década de 1990, emerge a necessidade de novas reformulações legislativas acerca da educação nacional. Manifesta-se, uma preocupação didático-pedagógica acerca da aprendizagem nesta fase, o que provoca a criação de documentos que norteiam a prática do educador.

Para tanto, a partir de 1994, o Ministério da Educação publica alguns documentos educacionais relevantes, tais como: Política Nacional de Educação Infantil (1994), preconizou a construção coletiva das políticas públicas para a educação; Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 29, evidencia a Educação Infantil como primeira etapa de Educação Básica, ou seja, torna legal a importância da educação logo nos primeiros anos de vida.

Enquanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), visa orientar o trabalho pedagógico, com uma organização

que possui caráter didático e instrumental. O mesmo sugere que esse nível de ensino deve partir de dois eixos principais: Formação Pessoal e Social, que concerne aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças; e Conhecimento de Mundo que tem como objetos de conhecimento, o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática; e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para essa área, dentre outros documentos relevantes.

Destacamos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que traça os objetivos para esse nível de ensino, e aborda as concepções de criança e infância dentro do contexto educacional. Desassociando o termo “creche” do rótulo de assistência à criança pobre.

Neste sentido, Brasil (2010, p. 36) diz que: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É nessa fase, que as crianças aprendem a trabalhar a autonomia para interagir, questionar, comunicar-se, a resolver problemas e desenvolver o pensamento crítico. As DCNEI (Brasil, 2010) compreende a criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz o conhecimento por meio das interações com seus pares e com o meio de acordo com as situações que vivencia.

Uma nova reforma educacional foi iniciada a partir de 2017 no cenário nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, a proposta é que toda a comunidade escolar tenha acesso ao mesmo currículo da educação em todos os seus níveis e possa escolher quais os conteúdos a serem trabalhados

⁹ Conforme Silva (2022, p. 188 e 189): “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 22 de dezembro de 2017, é um documento constituído de normas e direitos educacionais, que funciona como um guia curricular que auxilia na elaboração dos currículos pedagógicos das escolas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros, determinando os conhecimentos necessários que os alunos precisam receber, relacionando-os com os assuntos fundamentais do mundo contemporâneo, de acordo com o que asseguram e preconizam a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (1997-2013) e o Plano Nacional da Educação - PNE (2014).”

em cada nível, proporcionando a “igualdade” nos direitos de aprendizagem. Vejamos o que diz esse documento:

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação (Brasil, 2018, p. 5).

A BNCC para a Educação Infantil, parte de um eixo estruturante de interações e brincadeiras. Este eixo divide-se em três partes: a primeira, os direitos de aprendizagem, a segunda, campos de experiências, e a terceira, a fase de transição para o Ensino Fundamental, associando sempre o cuidar ao educar.

Conforme posto na BNCC (Brasil, 2018, p. 25) “[...] devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. Quanto a esses direitos, temos: o direito de conviver com adultos e com seus pares em ambientes diversificados das unidades educacionais; de brincar de diversas formas com materiais diversificados, de maneira que possa reinventar suas possibilidades de aprendizagem; de participar de atividades propostas no ambiente escolar e de escolher atividades de seu interesse; de explorar o mundo por meio de sons, traços, cores e formas; de expressar-se como sujeito de suas ações e de conhecer-se no seu processo de construção pessoal.

Para que esses benefícios sejam garantidos é necessária à aplicação efetiva dos campos de experiências. Embasando-se sempre em torno do eixo estruturante “Interações e brincadeiras”. A BNCC (Brasil, 2018), divide-se em cinco campos de experiências com suas definições, tais como: O primeiro, O eu, o outro e o nós - visa à ampliação de como a criança percebe a si, aos

outros e o mundo a sua volta; o segundo, Corpo, gestos e movimentos - através das diferentes linguagens, a criança se expressa e se desenvolve cognitivamente; o terceiro, Traços, sons, cores e formas – por meio de diferentes manifestações artísticas a criança apropria-se de conhecimentos diversificados; o quarto, Escuta, fala, pensamento e imaginação - as crianças podem desenvolver a linguagem e a expressividade oral melhorando sua comunicação; e o quinto, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - as crianças começam a desenvolver conhecimentos matemáticos e a se localizar no espaço físico que ocupa.

Nessa linha de raciocínio, a apropriação dos saberes contidos nesses documentos oficiais do Ministério da Educação, parece ter contribuído com o professor/pedagogo na constituição da sua formação docente, tendo em vista que a formação continuada é tão importante e se faz tão necessária quanto à formação inicial.

Na cidade lócus da pesquisa, existe a Resolução nº 01/2017 do Conselho Municipal de Educação (CME), de 16 de março de 2017, que tem por objetivo contextualizar a Política Municipal de Educação Infantil e fundamentar-se nos marcos legais da Educação no Brasil, nas políticas públicas nacionais, na BNCC e em autores que discutem sobre essa área. A resolução traz as concepções de criança e de currículo, traça os objetivos próprios das faixas etárias; os princípios educacionais; e a função sócio-política desse nível de ensino.

Segundo essa Resolução, até o final da década de 1990 a educação do município, seguia o modelo das demais cidades do Brasil, tinha uma Educação Infantil com caráter assistencialista e era assistida pela Secretaria de Ação Social do município. A mudança chegou, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que integrou essa etapa à educação básica. A partir de então, passou a ser norteadas pelas DCNs, e para o exercício do trabalho com as crianças, fazia-se necessário profissionais com formação na área de Pedagogia.

Nesse itinerário investigativo, vemos que a Educação Infantil, no cenário nacional, percorreu um longo caminho até chegar ao patamar em que se encontra hoje. Tida como a base para a educação (Brasil, 2018, p. 26), encontra-se organizada entre o trabalho com “[...] crianças bem pequenas de 2 anos a 3 anos e 11 meses, e o trabalho com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)”. Posto isso, a Educação Infantil alia o cuidar ao educar de forma lúdica, trabalhando nas crianças valores que serão transmitidos até a vida adulta.

Faz-se necessário que a professora ou professor desta área da educação, esteja atento aos seus interesses profissionais para que parâmetros e metas possam se cumprir culminando numa educação pública, gratuita e de qualidade. Na seção seguinte, abordaremos sobre a identidade docente e o interdiscurso.

Identidade docente e interdiscurso: algumas teorizações

Refletimos sobre a identidade docente, a partir de uma visão não essencialista. Neste trabalho, tomamos a identidade no sentido de um processo de construção inscrita na produção de sentido histórica, educacional, política, social, linguística e cultural e que se dá de forma heterogênea e complexa (Coracini, 2003).

Na concepção dos estudos culturais, a identidade é definida por Hall (2000, p. 112) como “[...] pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Essa constituição identitária, portanto, é discursivamente construída nos enunciados das professoras entrevistadas, e na aceção de Lima *et. al.* (2020, p. 242) “[...] justamente por ser construída discursivamente, emerge de modo neutro ou isolado daquelas que a antecedem: as identidades, assim como os discursos e os enunciados, constituem-se por meio de formulações anteriores, já enunciadas [...]”. Isso quer dizer que tais identidades oferecem, a todo

instante, possibilidades ante ao passado, presente e futuro em relação às sensações que produzem.

Como podemos ver, a identidade social docente tece sentido por intermédio da linguagem na qual ela está situada e em processos de sentido simbólicos e das representações. Assim, tanto é simbólica quanto social e situada na cultura. Segundo Woodward (2000, p. 17): “A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Partindo deste pressuposto, compreendemos que é por meio da experiência e do discurso que a identidade docente vai se constituindo na diferença.

Mas, como se dá a formação e a construção dessa identidade na diferença? O sujeito já nasce com ela ou é algo construído? Há um tempo determinado para a sua construção? Destarte, por meio da linguagem, vai sendo demarcada. São representações acerca do quem eu sou, o que eu poderia ser e quem eu quero ser.

A proposição de Woodward (2000, p. 17) elucidada: “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e partir dos quais podem falar”. E Pimenta e Lima (2012, p. 62) reiteram: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”. Para tanto, no processo de formação é que é consolidada a identidade docente que o curso se propõe a legitimar.

Sendo o âmbito universitário o lugar de formação de professores, no caso das licenciaturas, fica subentendido que, ao ingressar nesses cursos, o sujeito adentra num processo contínuo e ao mesmo tempo de reafirmação de sua identidade docente. Isso pressupõe que as vivências e as experiências no meio acadêmico contribuem para a sua constituição.

Como bem afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 67): “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências vividas dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”. Ou seja, a produção da identidade docente continua após o professor sair da

universidade e seu fortalecimento está diretamente ligado às condições de trabalho e ao seu reconhecimento profissional dado pela sociedade.

Todavia, Santos (2020, p. 17) aclara que “[...] essa diversidade de imagens e sentidos sobre professor produz implicações que limitam as possibilidades de fortalecimento de uma identidade docente e, por conseguinte, a valorização dessa categoria profissional”. Parte dos professores, ao ingressar no mundo do trabalho frustram-se, por se deparar com condições de trabalho totalmente desfavoráveis e salários aquém do esperado, depreciando a formação docente. Outros, apesar das circunstâncias, dão tudo de si para tentar garantir o mínimo de dignidade profissional em seu meio.

Assim, compreendemos que a edificação da identidade docente é algo contínuo, que segue com o sujeito e vai se moldando de acordo com suas experiências e pontos de vista. Essa identidade docente, portanto, atravessa lutas pelo reconhecimento da profissão. Em concordância com Pimenta e Lima (2012), Vasconcelos (2003, p. 12) afirma que:

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classe, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros -, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles colabora para tecer uma trama complexa as vidas de professores/professoras (Vasconcelos, 2003, p. 12).

Dito isto, afirmamos que uma professora ou professor, jamais terá sua identidade docente exatamente igual a de outra ou outro, que cada um é singular dentro de um contexto tão plural que é este universo, tendo em vista que esta não está vinculada apenas a formação ou a atuação e que são

espaços comuns a todos os professores. É construída baseada na história de vida de cada um.

É muito comum dizer que para ser professor é necessário ter o “dom”, ou que quem é professor “nasceu para isso”, especialmente quando se refere aos professores de Educação Infantil. Mas, será que essas afirmações têm fundamento ou algumas professoras e professores simplesmente “caíram de paraquedas” na profissão? Vasconcelos (2003) ressalta a importância de desmistificar esses conceitos. Na verdade, nem todas as professoras ou professores tinham aquele sonho de infância de trabalhar na docência.

Parte deles, ingressam na profissão por falta de oportunidades outras e nem por isso os fará serem profissionais ruins, bem como os que tinham o sonho de infância nem sempre serão reconhecidos como exemplos. O que determinará seu desempenho profissional será a trajetória de construção da sua identidade.

A identidade profissional do docente, seu perfil, vai se tecendo e se adequando conforme a sua evolução como pessoa ao longo da vida. Poderia até não ser sua primeira opção, mas uma vez escolhido este caminho, a decisão de permanecer nele é unilateral e deve ser consciente de todas as implicações que surgem com a carreira. Acerca desta evolução pessoal:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p.16).

Apesar de cada professor construir ao longo da vida sua própria identidade, devemos também levar em consideração que existe um olhar externo à profissão, que vê uma identidade docente coletiva. Dessa, emergem as características comuns a qualquer professor, como as

semelhanças na formação, nos espaços de trabalho, nas dificuldades iniciais pela falta de experiência.

Esses aspectos, parecem que são comuns a todas as professoras e professores. No entanto, paralelos a eles, existem outros acontecimentos que não são propriamente ligados à docência e que vão diferenciando um profissional do outro, que são suas vidas pessoais.

Tais acontecimentos, se dão no fio das narrativas e da linguagem que perpassam o interdiscurso para a produção de sentidos. Esses conceitos, são relevantes no domínio dos estudos da AD campo do saber que leva em consideração o exterior ao linguístico, são esses espaços que em suas condições de produção vão constituindo a identidade docente.

O conceito de interdiscurso como proposto por Pêcheux (2002, p. 44) articula-se com a formação discursiva, pois considera algo já dito em algum lugar e na relação entre o que deve ou não ser dito em um determinado tempo histórico. Para tanto, consiste em “[...] relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito”. O interdiscurso é, portanto, aquilo que está na diferença que se situa em seus pontos de troca, de relação (Sargentini, 2015).

Nessa conjuntura, o interdiscurso é pensando em relação a uma memória do dizer e definido como algo que fala antes, é o que pontua Orlandi (1999, p. 31): “[...] em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. O interdiscurso se caracteriza pela disponibilização de dizeres por parte do sujeito discursivo e em determinadas condições.

E tudo aquilo que é produzido, gera sentidos já ditos em algum lugar por alguém. No caso, analisamos os enunciados pronunciados por professoras da Educação Infantil a fim de sabermos como se constitui a

identidade docente, temos, então, o interdiscurso como produtor de sentidos, quando entrevistamos e nos lançamos sob os dizeres de quatro professoras atuantes na rede municipal cuja análise vemos na seção a seguir.

Gestos de leitura e análise da materialidade dos enunciados espaços de identidade

A partir do que explicita Gregolin (1995, p. 13), “[...] tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu e entendendo o discurso como um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente”. Para a AD o enunciado é uma unidade elementar. Assim, é um conjunto de pronunciamentos inscritos em formações discursivas dentro de um arquivo. Nesse sentido, pensamos a leitura discursiva, ou seja, a articulação entre a materialidade da língua e o interdiscurso.

Todavia, o discurso da identidade se dá em relações discursivas e interdiscursivas nas relações do discurso pedagógico ou escolar e ocorrem no campo dos objetos discursivos. A formulação dos enunciados das entrevistas, contribuiu para um diálogo informal, porém, intencional, para que as professoras se sentissem mais à vontade para falar sobre suas experiências profissionais.

Olhamos para o arquivo, embasados no que propõe Foucault (1969, p. 147), “[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. Com essa premissa, vamos ver como essa identidade vai se materializando nos dados das quatro professoras entrevistadas.

Iniciamos indagando sobre como definiam a docência e porque ingressaram na carreira. Vejamos os enunciados das professoras, P1 diz que para “Contribuir para a formação intelectual dos educandos de forma a

conscientizá-los e educá-los não só para o ensino, mas também para a vida. É a arte de ensinar e aprender. Ingressei na carreira docente sem inicialmente ter pretensão de ser professora, contudo, ao longo do curso fui me encantando com a docência”.

Interpretamos nos sentidos do enunciado que P1, foi a única em início de carreira, o que se enquadra exatamente no primeiro dos estágios profissionais apresentados por Huberman (1992, p. 37). O autor afirma que no início da carreira prevalece a fase da “exploração” e da “estabilização”. Essas fases “[...] consistem em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”. Mas, na verdade, o profissional docente pode estar em uma ou mais fases ao mesmo tempo.

Sobre essa questão, P2 respondeu: “Buscar juntamente com a criança o conhecimento, brincando e interagindo, todos em busca de um cuidar e educar para um mundo melhor. Meu ingresso fluiu muito através da minha identificação pela educação, uma vez que a maioria da minha família trabalha nesta área”. Segundo Tardif (2002), a docência é uma profissão que permite o contato desde a infância e por muito tempo, assim, a vivência escolar marca muito. No caso de P2, isso foi bastante intenso, pois além disso ela conviveu com professores no ambiente familiar.

Enquanto P3 coloca: “A docência é apenas o processo de ensino e aprendizagem. Ingressei no magistério por me identificar com a carreira docente”. Por fim, P4 diz: “A docência é a ação de ensinar oportunizando ao indivíduo a troca de experiência no ambiente escolar em que ele está inserido. Ingressei por um sonho de ser professora, conclui o magistério e logo ingressei na profissão na rede de ensino da prefeitura municipal”.

Esses depoimentos demonstram a produção de sentido no discurso sobre a definição da docência, pois é uma questão complexa que pode vir a ter variadas discursividades, como afirma Vasconcelos (2003, p. 12) os professores, “[...] são pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano”. Isso

fica evidente no discurso da P2, quando pronuncia que a mãe e as tias sempre foram professoras e era um trabalho que ela sempre achou convidativo.

No que diz respeito sobre o porquê escolheram a Educação Infantil e quais os desafios mais recorrentes nessa área, P1 explicita: “Escolhi porque gostei de trabalhar como professora e contribuir para a formação de muitos, sendo assim, sinto muito prazer em realizar meu trabalho. Foi uma escolha própria. Essa é área que me identifico, um universo lúdico e bastante rico onde podemos explorar a imaginação e colaborar significativamente para a formação do caráter e desenvolvimento intelectual dessas crianças.

Na acepção da P1, as maiores dificuldades encontradas na profissão até hoje, “foram a falta de apoio da família para com a escola, a ausência de recursos para desenvolver o trabalho e a desvalorização profissional por parte da sociedade”. Quanto a esses dilemas da profissão docente, Pimenta e Ghedin (2005, p.7) expõem: “[...] os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa”. Destarte, o cenário atual, caracterizado por mudanças e desafios, interfere na constituição da identidade dos docentes.

Já P2 traz: “Escolhi Educação Infantil porque a cada dia mais me identifico e pretendo buscar mais conhecimento na área. O fator educação é sofrido no Brasil, afetando assim, de um modo geral, todos os outros aspectos. E é isto que me desafia a lutar. Creio que não há vitória sem luta”. Enquanto P3 diz: “Escolhi porquê de todos os níveis que passei hoje me identifico com o que faço. Os desafios maiores que encontro, são: pouco apoio por parte das famílias e o excesso de crianças por turma”. Nessa trilha, P4 afirma: “Escolhi Educação Infantil porque me identifico com o cuidar de crianças pequenas. Dentre todas as dificuldade existentes na escola, as maiores encontradas até agora foram a desigualdade social, a falta de valores morais e a pouca participação dos pais na vida escolar das crianças”.

Em nossa análise, compreendemos que a permanência de um professor na docência seja dada em maioria pela identificação com o que se faz.

Quando gostamos do que fazemos, realizamos com mais empenho e foi o que percebemos durante as entrevistas. Das falas, destacamos a queixa da pouca participação da família:

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma ‘base de personalidade’, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes (Sousa; José Filho, 2008, p. 2).

Com isso, fica patente que na nossa cultura, a família é um grupo importante na socialização da criança e na formação da sua personalidade. Na ausência dessa parceria família-escola, certamente, o professor se sentirá sozinho no trabalho pedagógico que desenvolve junto aos discentes, haja vista, que esse aluno passa muito mais tempo em casa com seus familiares do que na instituição escolar.

Quem tem experiência na educação e vivencia o chão da escola, como diz Vasconcelos (2003, p. 15): “[...] sabe que por lá circulam afetos, emoções, calor humano, aceitação e repulsa que a lógica instrumental não dá conta de captar, mas que, por certo, são responsáveis por momentos guardados na memória de professores/professoras e alunos/alunas”. Assim, por meio desse interdiscurso, os profissionais criam laços de identificação e diferença com sua profissão, colegas e alunos vivendo toda a intensidade, tensão e conflito de se estar no ambiente escolar.

A última questão produziu enunciados sobre as transformações vividas pelas professoras em seu processo de construção da identidade docente e como isso influenciou sua prática. Sobre isso P1 arremata: “Percebo que

minha identidade vem sendo construída dia a dia no chão da sala de aula, pois sou apaixonada pela Educação Infantil, mas ainda sou uma docente em construção que gosta de aprender coisas novas e implementar na prática. Hoje vejo o trabalho docente de maneira diferente de como via antes de estar nele”.

Depreendemos que P1 chama a atenção sobre si, dizendo que percebe que sua identidade está em construção, que gosta de aprender coisas novas e programá-las na prática, esse enunciado pressupõe a construção da formação e a busca do crescimento profissional, pois nessa caminhada existem efeitos de sentido.

Conforme Josso (2010, p. 81), essa identidade “[...] não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencas a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história)”. Assim, o indivíduo se forma por meio de um conjunto de experiências pessoais e coletivas, em conjunto com os pares, alunos e nas demais interações sociais.

Em complemento a essas ideias, P2 descreve: “Sou uma professora perseverante que apesar dos desafios que enfrento nunca desisto pois sei que meu objetivo é buscar conhecimento junto com as crianças, todos em busca de um futuro melhor para o Brasil, onde a educação é um dos caminhos para tal. O saber se modifica a cada dia exigindo mais e mais da gente como profissional e que por isso busco novas formas de aprender para melhorar o meu trabalho na medida do possível e assim contribuir para que os objetivos educacionais sejam atingidos e me sinto realizada estando junto às crianças”.

Essa fala revela o que discute Huberman (1992, p. 38) ao afirmar: “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Nos termos de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) o desenvolvimento profissional transcende a ideia de formação continuada em que outros condicionantes afetam esse processo, como: salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, relações com a sociedade, dentre outros aspectos.

Ao passo que P3, comenta: “Relembro dos tempos em que iniciei na docência. Tudo era mais difícil e a tecnologia surgiu como aliada dos professores, tanto no trabalho com as crianças, como para continuar nossas formações”.

A professora P4 dá conta que: “Eu como docente preciso conhecer meus alunos, aproximar-me deles, para poder traçar objetivos condizentes com suas realidades. Gosto de mesclar o construtivismo com o tradicional para ir adequando e dando sentido ao aprendizado. Quando comecei achava muito difícil o trabalho, pois o professor era muito isolado, sem muito apoio pedagógico e não tinha incentivo a buscar mais formações para enriquecer seus currículos, mas agora as coisas estão muito diferentes”.

Do exposto, inferimos o quanto a formação contínua é categoria fundante na constituição do ser professor. Face ao destaque de Garcia (1999, p. 144): “[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência [...]”. Essa construção do docente deve ser holística, integral, em que se desenvolvam atitudes de reflexão e crítica à sua própria prática docente.

Essas constituições identitárias interdiscursivam com o pensamento de Huberman (1992, p. 38), quando nos diz a respeito do desenvolvimento da carreira e sobre esse processo com uma série de acontecimentos que, por vezes, parecem lineares, mas não são tendo em vista a descontinuidade histórica e política. Segundo esse autor: “O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica [...]”.

Para tanto, os enunciados dessas professoras nos permitem interpretar uma ordem discursiva que elas constroem suas identidades na constante busca em fazer a diferença na prática. Isso também produz observações

sobre a função do ser docente, como profissionais que se permitem aprender a cada dia na busca da construção de suas carreiras.

Outrossim, Coracini (2003, p. 219) revela que devemos, “[...] compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito”. Ou seja, é um processo que articula formação inicial, formação contínua, prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional. A identidade nunca está por acabada, é um processo permanente, reflexivo e em constante movimento.

Nas entrelinhas finais

A partir das análises apresentadas, observamos que existe um longo percurso na carreira profissional de um docente e que sua formação nunca está acabada. Há sempre algo novo a se construir, de modo que a constituição da identidade docente segue toda uma complexidade do sujeito, podendo oscilar de acordo com as vivências de cada profissional, com suas conquistas ou fragmentações, conforme os processos históricos, políticos e sociais.

Cada indivíduo tem uma experiência pessoal e história de vida que caminha paralela à experiência do outro que o cerca. Sabemos que a construção da identidade docente é algo heterogêneo, que não ocorre de maneira igualitária, em todos os grupos nos quais os professores são impactados ao mesmo tempo. Para alguns, pode se constituir até rápido, mas para outros, pode levar anos e anos, ou até não se modificar. Logo, a identidade docente das professoras colaboradoras da pesquisa está em construção constante e nunca se dá por acabada.

Concluimos que refletir sobre o interdiscurso e a constituição da identidade docente é sermos convidados a todo instante a percorrer um caminho enquanto ser humano, a dar mais espaço para a tomada de

decisões coletivas e de respeito aos professores e alunos enquanto sujeitos sociais. Também de reconhecer e valorizar esses profissionais que ingressam na carreira docente e que produzem identidades em modos de ser e agir na sociedade, sobretudo na Educação Infantil, pois apesar dos desafios vividos e as transformações ocorridas ao longo de suas carreiras, ainda continuam se constituindo e resistindo.

Todas essas reflexões, são atravessadas por sujeitos da educação e da linguagem e que nos despertam compreender como se constroem suas identidades, marcadas pelos saberes dessas docentes, compreendemos que o percurso da constituição da profissão docente, perpassa também sonhos em levar o melhor para os alunos, e que depende das condições de produção do contexto profissional, ou seja, da relação dos professores com os pares, do ciclo de vida profissional e da sua formação permanente.

Referências

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *A experiência de aprender na educação infantil*. Salto para o futuro – novas diretrizes para a educação infantil. Ano XXIII – Boletim 9, JUNHO, TV Escola, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da*

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 197-221.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis, Vozes, 1969.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A análise do discurso: conceitos e aplicações*. São Paulo, Alfa, v. 39. p.13-21. 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ), Vozes, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 33-46.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. e amp. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira.

KUENZER, Acácia Zeneida . O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, p. 21-28, 2013.

LIMA, Marilene Gomes de Sousa; BRAGA, Amanda; ALMEIDA, Laís Cavalcante; CORDEIRO, Ana Beatriz Albuquerque Aragão. A construção discursiva da identidade para ciganos em verbetes dicionarísticos.

Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 238-268, jan./abr. 2020.

MUNICÍPIO. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 01/2017, de 16 de março de 2017. Aprova a Proposta Curricular da Educação Infantil para Rede Municipal de Ensino do Município. *Jornal Oficial do Município*, Município, RN, 22 abril 2017, p. 6.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.) *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas (SP), Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas (SP), Pontes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SANTOS, L. C. *Identidade ou identidades? Interfaces entre a psicologia social e a sociologia na análise da formação identitária de professores*. Dissertação (Mestrado). 2020.139f– Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. O arquivo e a circulação de sentido. *Revista Conexão Letras*, 9 (11), p. 1-30, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.55139>

SILVA, Tatiane Moura da. As competências da BNCC e as tendências pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem. *Pedagogia em Ação*, v.18, n.1 (1 sem. 2022), p. 187-198, 2022.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana Educación*, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ), Vozes, 2000.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em fevereiro de 2024.