



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E
ENSINO**

KÁTIA REGINA GOMES DA SILVA

**CENOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO: UMA
ANÁLISE EM PRÁTICAS DISCURSIVAS DE TÉCNICOS E
DOCENTES, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA – PB

2021

KÁTIA REGINA GOMES DA SILVA

**CENOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO: UMA
ANÁLISE EM PRÁTICAS DISCURSIVAS DE TÉCNICOS E
DOCENTES, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial do título de Mestre em Linguística e Ensino. Na área de concentração: Linguística e Ensino. Linha de Pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos S. Esvael

JOÃO PESSOA – PB

2021

KATIA REGINA GOMES DA SILVA

**CENOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO: UMA
ANÁLISE EM PRÁTICAS DISCURSIVAS DE TÉCNICOS E
DOCENTES, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial do título de Mestre em Linguística e Ensino. Na área de concentração: Linguística e Ensino. Linha de Pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos S. Esvel

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Eliana Vasconcelos da Silva Esvel (MPLE/UFPB)
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Ana Cristina de Sousa Aldrigue (MPLE/UFPB)
(Examinadora interna)

Prof.^a. Dr.^a. Oriana de Nadai Fulaneti (PROLING/UFPB)
(Examinadora externa)

**JOÃO PESSOA - PB
2021**

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

S586c Silva, Katia Regina Gomes da.

Cenografia e a constituição do ethos discursivo : uma análise em práticas discursivas de técnicos e docentes, na Universidade Federal da Paraíba / Katia Regina Gomes da Silva. - João Pessoa, 2021.

113 f. : il.

Orientação: Eliana Vasconcelos da Silva Esvael. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/BC

CDU 81'42(043)

Agradecimentos

Começo agradecendo a Deus pela minha estrutura cristã e ter me dado tanta força em todo período dessa etapa da minha vida, e a Nossa Senhora pela oportunidade de ser avó de Arthurzinho durante o período dessa pesquisa, gratidão Senhor por tudo!

A minha família, em especial aos meus filhos amados, Willian, Tatiane e Guilherme pelo apoio, carinho e dedicação, que são minhas fortalezas e meus bens mais preciosos, também aos meus sobrinhos Leonardo Lobo e Jessica Lobo pela assistência espiritual e material durante o processo de elaboração física da pesquisa.

Ao apoio dos amigos da turma do mestrado MPLE, em especial, Rosenice e Luciane, pelo apoio didático e carinho constante em muitas vezes dando força para não desistir do meu sonho, me encorajando a seguir em frente.

Minha eterna gratidão à Profª Juliene e Profª Ana pelo carinho, pelo auxílio e pela força, principalmente pelas palavras certas e precisas durante a banca de qualificação da minha dissertação e ao prof. Denílson pela alegria de ver o mestrado como uma etapa disponível a ser seguida e concretizada como hoje.

Um agradecimento especial à Profa Eliana Esrael, minha orientadora, que me mostrou diversas vezes como eu era capaz de conquistar esse objetivo, de acreditar em mim e que podia seguir em frente mesmo com tantas dificuldades. Através dela segui em frente, pois diversas vezes dizia que era uma técnica que precisava e sabia desenvolver meu potencial. Sua competência como profissional e sensibilidade como ser humano foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Gratidão a Débora, minha chefe de setor, pela paciência, pela ajuda, atenção e carinho durante todo o processo da pesquisa, devo muito a ela por essa conquista.

Não posso deixar de falar de uma amiga especial, Tatiana Porfírio, por toda orientação, carinho e colaboração com o desenvolvimento da pesquisa, foi de grande relevância para meu crescimento como pessoa e como profissional.

Ainda um agradecimento muito, mas muito especial, ao meu paizinho que já foi morar ao lado do Pai Santíssimo, mas sei que está sempre ao meu lado, e não pôde me ver em busca desse título tão importante, pois dizia que eu era orgulho dele, que bastasse sonhar que eu realizava, pois era muito inteligente e estudiosa, e a minha mãe que tantas vezes não entendia eu estudar e me dedicar tanto ao mestrado, mas valeu à pena, deu tudo certo para a finalização deste trabalho.

“a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes” (MAINGUENEAU, 2000, p. 5).

“A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. (NÓVOA, 1992, p. 27).

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO II- ANÁLISE DO DISCURSO E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	19
2.2 – Construção do Sujeito, Identidade e Linguagem.....	22
2.3 – Ethos, a Constituição da Cenografia e Dêixis.....	28
CAPÍTULO III - A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
CAPÍTULO IV - PERCURSOS METODOLÓGICOS	55
CAPÍTULO V - A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS: ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL.....	60
5.1 – “Como seria atrativo poder fazer o que gosta” – Uma análise sobre a cenografia/ <i>ethos</i>	62
5.2 – “Como me sinto em uma sala de aula e como em um ambiente técnico” – Uma análise a respeito do <i>ethos</i>	65
5.3 – “Acumulação de dois cargos” - Uma análise sobre a cenografia.....	79
5.4 - “Reconhecer o conhecimento e a criatividade” - Uma análise a respeito do <i>ethos</i> dito e mostrado na identificação da docência.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES A, B, C e D	101
ANEXOS 1, 2 e 3.....	108

LISTA DE EXEMPLOS

5.1- “Como seria atrativo poder fazer o que gosto”

Exemplo 1.....	62
Exemplo 2.....	63
Exemplo 3.....	65

5.2- “Como me sinto em uma sala de aula e como em um ambiente técnico”

Exemplo 4.....	66
Exemplo 5.....	67
Exemplo 6.....	68
Exemplo 7.....	69
Exemplo 8.....	70
Exemplo 9.....	71
Exemplo 10.....	72
Exemplo 11.....	73

5.3- “Acumulação de cargos”

Exemplo 12.....	74
Exemplo 13.....	76
Exemplo 14.....	77
Exemplo 15.....	79

5.4- “Reconhecer o conhecimento e a criatividade”

Exemplo 16.....	80
Exemplo 17.....	81
Exemplo 18.....	82

Exemplo 19.....	83
Exemplo 20.....	84
Exemplo 21.....	85
Exemplo 22.....	85
Exemplo 23.....	86
Exemplo 24.....	88

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADROS

Quadro 1: Tipos de <i>Ethos</i>	34
Quadro 2: Grupo Dêixis.....	36
Quadro 3: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004).....	50
Quadro 4: Projeto de classificação dos saberes tendo em vista as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos	51

FIGURA

Constituição do <i>Ethos</i>	33
------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CCM – Centro de Ciências Médicas

CED – Comitê de Ética Disciplinar

CEDESP – Centro de Desenvolvimento do Servidor

DAF – Diretoria Administrativa e Financeira

EBSCO – Business Surce Complete -

PRPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PTD – Participante Técnico/Docente

SCDP – Sistema de Concessão de Diárias e Passagens

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USB – Universal Serial Bus

RESUMO

A análise desta pesquisa reflete a caminhada profissional de dois sujeitos, técnicos e docentes, lotados na Reitoria da área administrativa da Universidade Federal da Paraíba, que atualmente desenvolvem atividades docentes e técnicas, simultaneamente. Seguimos na compreensão de suas práticas discursivas na construção da identidade em seus tempos e espaços, ou seja, na constituição do *ethos* e da cenografia. Veremos os desempenhos dos sujeitos no ambiente administrativo e no ambiente das salas de aula, seus trabalhos e relatos dos ambientes profissionais, analisando seus discursos e reflexões nas construções dos sentidos em cada cenário, nos quais as vozes dos sujeitos são construídas com a linguagem. Como a docência e a formação pedagógica dos professores da Educação Superior tem uma função complexa na estrutura educacional, buscamos respostas nos hábitos que os docentes voluntariamente representam as suas práticas discursivas e descrevem situações que pertençam à sua história de vida, suas circunstâncias reais de trabalho e os discursos que provavelmente são destinados nas situações sociais, culturais e profissionais sobre os docentes e o espaço da sala de aula. A partir da abordagem na Análise do Discurso Francesa, mais especificamente dos estudos de Dominique Maingueneau, (1997, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2015), argumentaremos o modo das suas identidades profissionais são construídas e de como elas se entrecruzam por meio da concomitância dos dois cargos que cada sujeito ocupa seu posicionamento às circunstâncias, como funciona a linguagem, simultaneamente. Tendo a consciência do *ethos* discursivo dentro do processo de aceitação dos discursos que é adotado, é possível depreender da discursivização as cenografias construídas nos espaços profissionais, na UFPB, que resultam no *ethos* discursivo. A construção será com uma pesquisa de natureza qualitativo-descritiva-interpretativista, relatos, bibliográfica, reprodução fotográfica, via e-mail e questionário. A pesquisa tem por objetivo geral entender o sentido das construções de identidades e analisar, nos discursos dos dois docentes e técnico-administrativos, nas representações da imagem de si e do outro no fazer profissional. Durante esse decurso de sentimento, identidade, há o conhecimento de que cada um adquire o sentido da sua história pessoal e profissional, reformulando as compatibilidades para assimilar as mudanças, nas respectivas migrações, na validação da cenografia. Os resultados apontam que, por meio da formação continuada, foi possível construir identidades docentes para o agir profissional dos professores-técnicos.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Docência x Técnico-Administrativo, Cenografia, *Ethos*, Linguagem.

ABSTRACT

The analysis of this research reflects the professional path of two subjects, technicians and professors, located in the Rectory of the administrative area of the Federal University of Paraíba, who currently develop teaching and technical activities simultaneously. We follow to understand their discursive practices in the construction of identity in their times and spaces, that is, in the constitution of *ethos* and scenography. We will see the subjects' performances in the administrative environment and in the classroom environment, their work and reports from their professional environments, analyzing their discourses and reflections in the constructions of meaning in each scenario, in which the subjects' voices are constructed with to their language. As the teaching and pedagogical training of teachers in Higher Education has a complex function in the educational structure, we go looking for answers to the performance that teachers voluntarily represent their discursive practices and describe situations that belong to their life history, their actual circumstances of work and the discourses that are probably intended in social, cultural and professional situations about teachers and the classroom space. From the approach in French Discourse Analysis, more specifically the studies of Dominique Maingueneau, (1997, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2008a, 2008b, 20018c, 2010, 2015), we will argue the way of yours professional identities are constructed and how they intersect through the concomitance of the two positions that each subject occupies their positioning to the circumstances, how language works, simultaneously. Having the awareness of the discursive ethos within the process of acceptance of the discourses that is adopted, it is possible to deduce from the discursivization the scenographies built in the professional spaces, at UFPB, that result in the discursive *ethos*. The construction will be with a research of qualitative-descriptive-interpretativist nature, reports, bibliographic photographic reproduction, by electronic mail and questionnaire. The research has as a general objective to understand the meaning of the constructions of identities and analyze, in the discourses of two teachers and technical-administrative staff, in the representations of self-image and of other to do professional. During this course of feeling, identity, there is the knowledge that each one acquires the meaning of their personal and professional history, reformulating the compatibilities to assimilate the changes, in the respective migrations, in the validation of the scenography. The results point, what through continuing education, it was possible to build teachers identities to act professional from teachers-technical.

Keywords: Discourse Analysis, Teaching x Technical-Administrative, Scenography, Ethos, Language.

INTRODUÇÃO

A vida é feita de escolhas e decisões que tomamos a cada dia, às vezes não são fáceis e corretas, mas são formadas e transformadas quando assumimos identidades em momentos diferentes, definidas ou não, coerentes ou não, sempre em busca do discurso identitário no contexto da formação incipiente, acreditando que essa formação constitua uma identidade por experiência e representatividade.

O presente trabalho desencadeou interesse principalmente profissional por despertar uma preocupação em dois sujeitos que constantemente dividiam uma inquietação sobre como se sentiam dentro de um ambiente de sala de aula, com um determinado posicionamento de ensino, um modo de falar e como essas posições, características ideológicas e sociais poderiam influenciar em seus espaços profissionais.

A partir da observação a análise da vivência com técnicos administrativos da Universidade Federal da Paraíba que também trabalham como docentes, e que relataram a dificuldade da “forma/maneira” de falar, de se expressar, de identificar o cenário e como desenvolvem o processo enunciativo em ambos os ambientes institucionais. Percebemos, então, a viabilidade de elaborar esta pesquisa com ênfase nas identidades e sentidos da constituição da própria imagem desses sujeitos nos referidos ambientes profissionais.

Propomos analisar a cenografia e a constituição do *ethos* discursivo na construção da enunciação de técnico-administrativos e docentes que exercem suas funções administrativas na Reitoria, na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPB, conjuntamente com o Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), ambos docentes pertencentes à área de Administração e Educação nos *campi* da referida universidade.

A análise proveniente desses discursos se justifica sob o aspecto enunciativo com os relatos dos sujeitos quando selecionamos o *corpus* deste trabalho. Podemos descrever o discurso sendo representado por uma cenografia, em que o propósito é legitimar a cena, assumindo notoriamente a concessão do *ethos* discursivo, vindo a determinar ao enunciador a sua imagem.

Baseando nossa pesquisa nos estudos do francês Dominique Maingueneau (1997, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2015), que afirma que “a cenografia constitui o tempo e o espaço da enunciação, onde os sujeitos se inserem e se posicionam na instância do discurso”, trabalharemos as “categorias” da cenografia e do *ethos*,

nas suas constituições, descrevendo e interpretando como a imagem de um sujeito é construída em um espaço discursivo, analisando as possibilidades de a pesquisadora delimitar e construir um roteiro metodológico mais nítido e preciso dos discursos sobre os papéis sociais que definem um caráter discursivo.

Para promover a pesquisa pretendida, buscamos apoio teórico na Análise do Discurso (AD), principalmente nos postulados do autor supracitado e de Michel Pechêux (1969, 1988, 1995, 2002), Eni Orlandi (1987, 1998, 2010), Amossy (2008), Hall (2006); Nóvoa (1992, 1995, 1999), Pivetta (1992), Tardif (2005, 2011), dentre outros, nos quais observamos relevantes descrições sobre cenografia e *ethos*, dêixis discursiva, construção do sujeito, identidade e linguagem, formação de professores e formação técnica de servidores.

Salientamos que encontramos, durante nossos estudos, na contemporaneidade, além de Maingueneau, em relação à Análise do Discurso, vários autores com outras concepções e pensamentos, preferindo-se instituir como principal base teórica dessa pesquisa, a constituição do *ethos*, a qual o autor se preocupa em “dar conta dos funcionamentos discursivos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 11) e de como ele se estabelece no campo e espaço discursivos.

Maingueneau (2015) analisa e constitui o *ethos* como o pensamento enunciativo e a ligação da constituição do sujeito enunciador e seu discurso. A justificativa dessa predileção compartilha do interesse pessoal em analisar o discurso sob a perspectiva enunciativo-discursiva dos discursos dos técnico-docentes da pesquisa. Houve uma conexão com essa estrutura, o *corpus* e a maneira de se expressar dos sujeitos em seus ambientes profissionais.

Através da perspectiva mainguenoniana, em momentos argumentativos, buscaremos o reconhecimento da construção do *ethos* no ambiente técnico e, em sala de aula, investigando como se dá sua estrutura no ensino pedagógico, na ocasião da enunciação que os sujeitos constroem suas imagens. Partiremos do pressuposto da noção de *ethos* discursivo para correlacionar o instrumento que orienta a produção discursiva durante o processo de comunicação na aproximação da relação mútua de identificação de diferentes sujeitos.

De acordo com Maingueneau (2002, p. 89), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. O autor nos mostra que uma cena pode ser construída para apresentar uma opinião, além de como se pode fazer essa enunciação.

Com isso, em relação a essa construção da cena da enunciação, existem três tipos: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia, sendo a primeira tratada como tipo de discurso, a segunda, como gênero, e a última, que trataremos em nossa pesquisa,

correspondendo à cenografia, em que sujeitos se enfrentam no contexto que abrange a enunciação e, conseqüentemente, constrói o sentido.

Maingueneau (2002) identifica que o sujeito atribui uma disposição em um determinado discurso, produzindo imagens que possa apresentar ao enunciador o significado da sua fala, tendo, assim, um cenário. O autor ainda cita que o *ethos* é uma noção discursiva da qual, “por meio da enunciação, revela-se o caráter do enunciador” (MAINGUENEAU, 2002, p. 98).

Isto nos reflete que há relevância no tocante à veracidade desta personalidade. Desse modo, quando analisamos os discursos dos sujeitos observamos os detalhes em relação à referência principal de sua constituição, como discursos que estão nos referindo principalmente às situações sócio-históricas de construção.

A análise circunda questões significativas nos relatos dos sujeitos que demandam de interpretações que atribuem na construção do *ethos* discursivo e na observação das características dos discursos técnico e acadêmico em relação à enunciação, especialmente a sua cenografia, destacados em vários enunciados na sequência do cenário discursivo. Referências ao ensino e a formação são constantes nos dados levantados e requerem uma dedicação ao entendimento e a compreensão da constituição desses sujeitos em seus respectivos cenários profissionais.

Foi durante a década de 80 (NÓVOA, 1995), que se destacaram as colaborações da ação pela profissionalização do ensino, teve os incentivos na realidade de saberes sobre a profissão docente e conhecimentos desenvolvidos pelos professores em suas atividades de formação para o trabalho e para sua atividade do dia a dia como docente.

Com a identificação da formação docente buscamos nesta pesquisa desenvolver estudos sobre os saberes docentes como propósito para o desenvolvimento e engrandecimento dos dois sujeitos ao adquirirem como base a compreensão da prática pedagógica, com suas histórias de vida, trajetórias sociais, experiências particulares e expectativas na atuação de ensinar.

A partir dessa afirmativa, o objetivo geral consiste em identificar o sentido das construções de identidades e analisar, nos discursos dos dois docentes e técnico-administrativos, nas representações da imagem de si e do outro no fazer profissional.

É durante esse processo de construção de sentimento, identidade e conhecimento que cada um adquire o sentido da sua história profissional, reformulando as compatibilidades para assimilar as mudanças e as respectivas migrações na validação da cenografia, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo de construção de sentidos e de como o papel do sujeito se reflete nas práticas discursivas nos diferentes ambientes

profissionais; b) apreender o *ethos* docente, considerando os posicionamentos do sujeito no contexto profissional; c) analisar a constituição da cenografia e do *ethos* discursivos, a partir das representações e reflexões que acontecem presentes nos relatos, destacando os aspectos da formação docente.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, trataremos da introdução. No segundo, apresentamos uma breve abordagem sobre a AD e as categorias de análise. No terceiro capítulo, optamos por tratar da formação técnica e de professores, e de como essas intervenções estão presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa. No capítulo quatro, tratamos dos percursos metodológicos, com procedimentos e instrumentos de coletas de dados, no quinto e último capítulo, elaboramos a análise do *corpus*, a partir da reflexão e análise dos dados sobre os vários discursos presentes nos relatos, nos questionários e outros componentes do *corpus*.

Em nossas buscas para estabelecer o estado da arte, não encontramos no plano acadêmico e nem administrativo nenhum segmento pertencente aos estudos na linha da AD ou à cenografia, a abordagem apresentada em nossa pesquisa, por isso, desejamos fazer essa demanda. Entretanto, encontramos algumas aproximações que merecem destaque.

Apresentando como conteúdo de pesquisa a expressão correlacionada com a institucionalidade organizacional, destacamos dois artigos: “Cenografia e *ethos* discursivo na ‘empresa dos sonhos dos executivos’ imagem corporativa e cultura organizacional”, de Viana (2015), e “Práticas de linguagem na atividade de trabalho: cenografia e *ethos* em discurso socioprofissionais” de Freitas (2011), que estão relacionados por serem relevantes e conversarem com o nosso objeto de estudo.

A natureza da pesquisa será qualitativo-descritiva-interpretativista, com o objetivo de entender o sentido das construções de identidades e analisar nos discursos docentes e técnicos as representações de si e do fazer profissional. Os dados, além de serem coletados por meio dos relatos, houve contatos através de ambientes virtuais, ainda sendo levantados por meio de relatos de vida acadêmica e profissional, propondo observar e levantar estudos pertinentes para a análise.

A questão norteadora da pesquisa remete a discursos que exteriorizam a contribuição à composição do *ethos* discursivo. No processo de construção do sujeito discursivo, em diferentes vozes, questionamos: Qual o percurso que o sujeito estabelece, no discurso, para definir sua identidade profissional na cena da enunciação? Como se dá a validação da cenografia nesse processo?

Nossa hipótese é o envolvimento do docente saber administrar a cenografia do cargo técnico e do cargo docente no desenvolvimento da prática discursiva, pois a cenografia deve ser adaptada aos seus respectivos cenários. A cenografia construída no discurso surge da hipótese de que o enunciador manifesta o seu momento na enunciação: “Para que uma cenografia faça sentido, é preciso que esteja em harmonia não apenas com os próprios conteúdos que sustenta, mas também com a conjuntura na qual intervém” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 125).

Seguimos na hipótese de que, através do desenvolvimento formativo, os docentes exercem percepções pertinentes aos argumentos, aos temas, aos questionamentos e às perspectivas em que mostram nas práticas profissionais.

Não temos apenas a intenção de relatar as problematizações e indagações quanto à relevância da qualificação do professor do Ensino Superior, mas a ideia de identificar os confrontos no percurso de suas vidas pessoal e profissional, as cenas de práticas que norteiam aos sujeitos a independência, restrita ou não.

Dessa maneira, este trabalho buscará o discurso na prática da linguagem, a constituição do *ethos* discursivo na formação superior do docente que compreende em princípio, o conhecimento, a experiência e o raciocínio no processo de aprendizagem e na cenografia em ambas as situações, para que consigamos efetivar e nos basear nos desfechos da junção das ideias e conclusões de Dominique Maingueneau.

Com o propósito de demonstrar os saberes, os professores se qualificam e se especializam para obter capacidade e conhecimento também comportamentais. Sabemos que durante esse processo, não é necessário o controle dos saberes científicos, mas entender como proceder às atividades cotidianas sob as interferências procedentes de seus papéis e habilidades técnicas.

Então, a profissão do professor surge em um contexto e instante histórico, exigindo o controle do método de aprendizagem. Esse profissionalismo requer de seus profissionais mudança, flexibilidade e casualidade, na construção do processo de como uma função se estabelece ou passa, tendo como propósito o reconhecimento da profissão.

O prosseguir no desempenho da docência e do desenvolvimento profissional pela estrutura pedagógica, não se cumprirá separadamente do progresso pessoal e profissional, por esse motivo, o grande estímulo nosso, é a constituição da docência no ensino superior de qualidade.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DO DISCURSO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Explicitaremos, neste capítulo, o referencial teórico que embasa nossa pesquisa. Apresentamos um breve histórico da Análise do Discurso principalmente com Pêcheux e, na sequência, situamos as categorias de análises adotadas a partir da abordagem dos estudos de Maingueneau sobre Cenografia, *Ethos* e estudos sobre a Dêixis Discursiva. Com base nas considerações de Amossy, Halls, Orlandi, sob os olhares das perspectivas teóricas de outros autores abordarão a Construção do Sujeito, a Identidade e a Linguagem, mostrando como o discurso é legitimado pelo sujeito, considerando suas narrativas presentes nos relatos.

A Análise do Discurso (doravante AD) surgiu na França, na década de 1960, fundada por Michel Pêcheux. Trata-se de uma disciplina do âmbito da Linguística, relacionada também com as Ciências Humanas e as Ciências Sociais, possuindo uma variada exploração e relação com o social, com o humano, com o histórico e não somente com a história da linguagem, possibilitando um caminho de aprofundamento no setor político e uma base para o estruturalismo, tendo seu foco no discurso, como a palavra em movimento e o aprendizado da linguagem.

A AD francesa passou por muitos avanços até os dias recentes e desenvolvimento em pesquisas, apresentando muitos destaques em instituições e com muitos pesquisadores que favoreceram consideravelmente para sua evolução.

Nascimento (2010, p. 12) cita que “A análise do discurso não se apresenta nessa época como uma teoria pronta e acabada”, sendo assim, no final da década de 60, muitos pontos de vista que acrescentaram os estudos da AD e trouxeram inovações.

Para a AD, as perspectivas não são definidas entre os sujeitos e suas argumentações, também não são os cenários, e sim o que uma “voz” pode determinar em um discurso, o que o sujeito faz antes que ele seja dito, que o enunciado se torne iminente da enunciação. Assim, a enunciação é um instrumento formado na construção do sentido e dos sujeitos que interagem o que é dito e se identificam em um cenário organizacional.

Um dos autores com destaque na contemporaneidade é Dominique Maingueneau, que estudou AD, com opinião diversa de outros autores, esclarecendo conceitos e a relevância dos avanços dos estudos para a AD contemporânea.

Para o autor não existe um período certo para o nascimento da Análise do Discurso, mas vários fatos e estudos de autores que apoiaram para o surgimento dessa disciplina. O autor diz que a AD “trata-se de um espaço fervilhante e que não pode ser remetido a um lugar de emergência exato” (MAINGUENEAU, 2015, p. 15).

Maingueneau (2000) argumenta que a AD deve ser associada à Linguística, permanecendo dentro das categorias das ciências da Linguagem, dizendo ainda que (2000, p.4):

Lembre-mos que os textos podem ser estudados fora das ciências da linguagem: muitos especialistas em literatura, política, filosofia ou publicidade analisam todos os seus modos, que é certamente bastante impressionista, mas, para eles, bem adequado aos seus objetivos. A análise do discurso exige mais: seus métodos dependem de um conhecimento científico sobre a linguagem. (MAINGUENEAU, 2000, p. 4).

Na AD os processos, para analisar os discursos, estão relacionados à linguagem proporcionando uma interação próxima. Para Maingueneau (2008, p. 16), “seu desenvolvimento implica não apenas uma extensão da linguística, mas também uma reconfiguração do conjunto dos saberes”.

Isso nos reflete que, se produzirmos algum enunciado, temos a pretensão de que ele seja compreendido, em sua base, sem ao mesmo tempo termos controle total sobre sua compreensão e notarmos que esse enunciado, a ação dele, venha a ser entendido como um discurso. Entendemos que isto se deve à própria natureza da linguagem, extraída por uma fala emitida por constante construção do discurso.

Com isso, afirma Eni Orlandi (2010a) que,

[...] como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2010a, p. 15).

Segundo Orlandi (2010), a AD resgata a interdisciplinaridade, apontando que o discurso passa a ser também objeto de estudo de historiadores e psicólogos, marxistas e psicanalistas que fazem parte dos estudos discursivos. A autora, influenciada pelos estudos de Pêcheux e, a partir dos anos de 1980, também por Michel Foucault, caracteriza o discurso como heterogêneo, expondo como o sujeito interpreta as situações comunicativas para compreender seu discurso.

Ao se tratar da AD francesa, nos momentos até a atualidade, desenvolveram-se pesquisas que foram ganhando vários espaços, em academias, sociedades e pesquisadores, que colaboraram e que até o momento colaboram consideravelmente para o seu desenvolvimento e a sua evolução. Assim, Eni Orlandi (2010) continua afirmando que:

A Análise do Discurso se faz entre a Linguística e as ciências sociais, interrogando a Linguística que pensa a linguagem, mas exclui o que é histórico-social e interrogando as ciências sociais na medida em que estas não consideram a linguagem em sua materialidade (ORLANDI, 2010, p. 14).

A AD tem a finalidade em “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua histórica” (ORLANDI, 2010, p. 15). Quer dizer, a autora sugere pesquisar o sujeito na descrição com a história, com a sociedade e os motivos que persuadem na constituição do seu modo de se expor.

Na concepção de Pêcheux (1995), em 1969, lança bases para uma análise automática do discurso e apresenta que o sentido se constitui na exterioridade, enquanto os estudos de Jakobson associaram a noção de função da linguagem aos estudos da língua, nas mesmas perspectivas de Benveniste (1974) para o estudo da enunciação, quando foi importante para o desenvolvimento da Análise do Discurso, que obteve contribuição significativa pela construção do sentido.

A ideologia oculta o seu desempenho no modo de significação do mundo, com isso, é necessário refletir a estrutura material do sentido para entender a construção das disposições históricas desse processo de significação.

De acordo com Pêcheux (2002)

O problema principal é determinar nas práticas de análise do discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível (PÊCHEUX, 2002, p. 54).

No histórico sobre AD, de acordo com Vieira (2002), a referida teoria originou-se na passagem clássica por Aristóteles marcada não estritamente pela linguagem, pela história, pela psicanálise e pela filosofia. Em seguida, já na segunda metade do século XX, com o discurso como objeto de suas considerações e investigações em contextos sociais na argumentação, Nascimento (2010, p. 12) cita que “A Análise do Discurso não se apresenta nessa época como uma teoria pronta e acabada”. Com o término dessa época, decorrem alguns pensamentos sobre AD de outros autores, como Dominique Maingueneau.

Segundo Maingueneau (1997, p. 13), alguns discursos estabelecem, no início, intenções na Análise do Discurso, existindo a necessidade de levar em consideração que “a AD relaciona-se com textos produzidos no quadro de instituições que cristalizam conflitos

históricos, sociais, etc.”. Ele entende a AD de maneira diferente, sem reprovar os estudos de outros autores referentes a essa disciplina, sabendo de suas importantes contribuições.

O autor diz que a AD pode estar relacionada com outras disciplinas, mas é com a Linguística que ela está diretamente interagida, permanecendo nos estudos das ciências da Linguagem (MAINGUENEAU, 2002, p. 4). Mostra que a teoria mainguenoniana deve juntar-se aos gêneros analisando a fala existente entre o texto e o espaço social, considerando que ambos façam papéis no mesmo contexto.

Na linha de Maingueneau, a AD funciona como um campo de saber ou apenas como um espaço discursivo em que se debatam ideologias e comunidades dos sentidos, a interpretação dos sujeitos, contribuindo para a formação das marcas estruturais do discurso. O discurso, oportunamente em sua base, representa, em sua construção dialógica, a divisão por elementos históricos, sociais e ideológicos.

Neste embasamento, a constituição da condição de *ethos* precisa ainda ser adequada ao espaço no qual ele é composto no discurso, através da cenografia. A cenografia, dentre os tipos de cenas, é a cena da enunciação que mais possibilita o emprego da formação do discurso, que se refere a um espaço construtivo do discurso, ao se concretizar sua identidade em uma disposição discursiva.

Dessa maneira, com a finalidade de analisar a linguagem e o sentido em circunstâncias de trabalho, sua “forma” construída por sujeitos nesse meio, que no próximo item, desenvolveremos uma explanação sobre cenografia, *ethos* e dêixis discursiva que envolve os mencionados sujeitos em ambientes profissionais.

2.2 - Construção do Sujeito, Identidade e Linguagem

A construção do sujeito vem formada de sua identidade em decorrência de um processo ativo e permanente, podendo vir de algum grau de parentesco ou de grupos sociais. Essencialmente na visão do outro, o sujeito mora em uma anotação fictícia, por considerar o outro uma busca do mérito e da comprovação de sua identidade.

Conforme Amossy (2011, p. 9), “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de imagem de si”. No ponto de vista da autora, a figura que o sujeito concebe ao dizer é necessária na formação discursiva. O sujeito, desta maneira, apoia-se em um universo de conceitos e saberes, além de em meios linguísticos disponíveis.

Nessa construção, a linguagem é consistente na composição das identidades, pois, de todos os âmbitos que a ação humana se constitui, o diálogo se compõe no sujeito, sendo a

identidade constituída e apoiada no desenvolvimento complexo do conhecimento cultural, vendo que as identidades são formadas a partir das desigualdades dos contextos e dos caminhos nas características diferentes dos sujeitos.

Sendo assim, Pêcheux surge com a ideia de posição-sujeito. Na definição de Ferreira (2003, p. 21), “é a relação estabelecida entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva”. Uma disposição do sujeito não é uma realidade física, mas um plano imaginário, identificado na ação discursiva dos lugares dominados pelos sujeitos na disposição de uma constituição social.

Hall (2006, p. 21) alega que o sujeito apresenta inúmeras identidades divergentes que se mesclam e se movem reciprocamente. Portanto, a identidade se altera dependendo de algo quando o sujeito for questionado, “a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (HALL, 2006, p. 75).

Então, tudo que se cria antes disso, da imagem precedente ao discurso, é uma sucessiva mudança e um constante movimento, pelos quais, através da atividade da linguagem, o sujeito diz ao outro o que é mostrado na sua identidade, sua ideologia, sua imagem sociocultural que condiz com seu discurso.

Para Pêcheux (1983), “o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso”.

O sujeito do discurso se constrói com relações integradas com o mundo e conjuntamente com o outro, mas é através do reconhecimento desse discurso que se figura ou se distingue essa construção. A construção do sujeito deve ser buscada na base da ideologia.

Pêcheux (1995, p. 145) diz que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de “eu” discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”. Assim, são determinadas por criações de linguagens do sujeito em situações sócio-ideológicas que buscam atitudes e imagens não individuais ou coletivas, mas de ideias.

O que nos fornece como entendimento com a enunciação em evidência, presente em ambas as situações na criação ideológica dos sujeitos, estabelece formação discursiva como “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntiva dada, determinado que possa e o que deve ser dito” (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

O sujeito desaprova o domínio dos sentidos no geral, pois essa exposição torna-se recíproca, nas mudanças do tempo e do espaço nas quais transcorrem as enunciações: “Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter

à língua e a história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 2010, p.50).

Esses sentidos incompletos decorrem das relações de influência quando estão inclusos, em que momento a constituição de sentido é baseada no lugar onde a fala do sujeito se reproduz, com a comunicação sendo sustentada de uma força de diferentes espaços, situações e ambientes. Ao ter noção no que diz e seus sentidos, o sujeito do discurso absorve linguisticamente por onde passa a sua história. Para Mussalim (2003), sujeito é:

[...] aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. [...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar e determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2003, p. 110).

Nessa atividade social, a interação com outras pessoas procura considerar a necessidade de realizar uma construção de imagens dos sujeitos que seria uma satisfação interior de compartilhar um discurso e legitimá-lo e que faça sentido em seu ambiente profissional. Sua posição define seus papéis, sua identidade, em cada situação, em cada relação, em cada cena caracterizada em busca ao seu objeto. Hall (2006) salienta que:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12).

Ainda segundo Hall (2006), ao perceber a ampliação de papéis conforme as inúmeras situações que o sujeito se envolve, através de um mesmo texto, o mesmo passa a trabalhar várias posições enunciativas. O sujeito enunciador é o agente do enunciado. A criação de identidades estaria conectada particularmente com os sujeitos que descrevem o sociável na rede discursiva.

Nessas posições de vozes, a partir da exposição que o mundo se destina, o sujeito cria conceitos e, como ser significante, conhece a coletividade socializando a objetividade do cenário enunciativo.

A atitude que consiste o sujeito revelado em suas cenas e cada exposição do sujeito mostra a construção de sua identidade, pois em “cada perspectiva considerada, encontramos aí o homem total objetivando-se num determinado sujeito” (MAHEIRIE, 1994, p. 122). Dentro de um objetivo específico, o sujeito tem o poder de opção de escolha ao concluir uma ação.

Ao acreditar na prática de um sonho para se concretizar, na maioria das vezes, a busca do raciocínio, da ponderação, do estudo e da disposição, o sujeito e/ou sua identidade são criados ou idealizados por resistências, contestações e escassez, processando-se totalmente direto e leal às suas convicções para restaurar o que ainda está por vir.

Assim, os sentidos são históricos, não são originais, e o sujeito está na origem dos seus expores. Por isso, na ocasião da construção da identidade da linguagem, as instituições se simulam e se alternam como forma de poder. O sujeito se adapta ao seu discurso adequado ao papel que desempenha na interação com que incentiva e motiva os significados e as construções de identidades sociais.

Com isso, sucintamente, a AD concebe uma ligação mais imediata com a linguagem, na qual o discurso é o uso da linguagem quando é utilizada por interceder entre sujeito e a realidade social. Nessa perspectiva, sabemos que a linguagem é analisada em sua experiência, em relação ao trabalho no limite institucional dos sentidos. Por isso:

A “linguagem como trabalho” é tão complexa quanto toda atividade de trabalho: considerando que é através da linguagem que o pensamento é exteriorizado explicitado, sendo este compreensível por outros ou não. A “linguagem no trabalho” vai além do plano estrito das tarefas e articula múltiplas dimensões da vida social, pois é “constitutiva” da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade, já a “linguagem sobre o trabalho” é revelada no interior da atividade, por exigências da companhia ou de seus funcionários, e possibilita transmissão de saberes dentre os membros de uma equipe (NOUROUDINE, 2002, p. 22).

Nós usamos a linguagem naturalmente e espontaneamente, de modo inconsciente, com o sentimento de permitir e vivenciar, experimentar ou compreender sua forma de executar a maneira satisfatória ao enunciado, para apropriá-lo ao cenário mais adequado. A linguagem é uma questão essencial da constituição do sujeito e o traz para o desenvolvimento na aprovação de si mesmo, tradicionalmente vivido por momentos históricos.

Não é a informação nova que estaremos considerando, mas a possibilidade dos múltiplos sentidos de que se pode revestir uma informação. Nesta perspectiva, o novo não é propriedade exclusiva do foco nem mesmo tem de ter necessariamente um lugar em um segmento da linguagem. Ele pode se justamente o resultado de uma situação discursiva, uma espécie de intervalo entre enunciados, efetivamente realizados. Este intervalo não é, entretanto, um vazio, é, antes, o espaço ocupado pelo social. O discurso é prenhe de sentidos e esses sentidos não se revelam apenas pelas informações já dadas ou novas, mas pelos seus efeitos, produzidos dentro de um processo discursivo que é social. O efeito de sentido, ou se se quiser aquele que é margem do discurso, a sua indeterminação, deriva de todo o processo discursivo: aquilo que é propriamente linguístico, os sujeitos, a ordem social, a conjuntura ideológica, o referente. Sem esquecer, naturalmente, as formações imaginárias (ORLANDI, 1987, p. 40).

Nessa situação, o domínio da linguagem em um novo plano discursivo se constrói em espaços constituídos socialmente de sentidos através de formações ideológicas e fictícias, beneficiando o movimento e obstruindo a clareza dos sentidos, garantindo-nos uma vasta forma de conhecimento.

Em intenção ao sentido é importante destacarmos a linguagem é a fala, pois produz significado. A fala é um momento externo a nossa capacidade de posse, ela pertence a uma estrutura histórica e linguística: “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2010, p. 32). Michel Pêcheux (2002) exprime que:

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seria próprio, como se estivesse preso a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou preposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 2002, p. 147).

Ainda nos diz Pêcheux (1995, p. 79): “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia é assim que a língua faz sentido”. O autor nos diz que, conforme a formação ideológica e a formação discursiva, o sentido muda segundo posições que são empregadas e exercidas. Pêcheux (1988) também lembra que:

[...] a análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a *níveis opacos à nação estratégica de um sujeito* [...]. O desafio crucial é o de *construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja o discurso, seja no espaço, lógico estabilizado com pretensão universal (PÊCHEUX, 1988, p. 11).

O autor mostra que o sujeito e o sentido são construídos por olhares e perspectivas através do mundo exterior, da formulação do discurso, de fatores sociais e ideológicos.

Na extensão da mobilidade da linguagem, ao se tornar amplo ao seu discurso, torna-se efetivo pelo sujeito através de sua construção por suas práticas discursivas. Desse modo, Brasil (1997) afirma que:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém de um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. O discurso é a linguagem em ação, a linguagem está na natureza do homem, através dela se constitui como sujeito (BRASIL, 1997, p. 22).

Nessa construção, ao ouvirmos as diferentes maneiras de falar, de levar o sujeito falante a colocar questões nas manifestações da linguagem, percebemos o quanto a análise do discurso é imprescindível à sua contribuição, à influência pelas características ideológicas e históricas que o discurso se mostra e pelas questões sociais que atingem o sujeito na estrutura do seu discurso.

Temos a palavra como material consciente da linguagem, comunicativa e que está presente na vivência do dia a dia. Trata-se de uma formação das ideias que está presente na compreensão e na interpretação, dando a permissão da constituição do sujeito através da linguagem. Bakhtin (2016), sob o olhar e perspectiva teórica de outros autores, permite discussão para uma extensão de um sujeito-coletivo, autor e expansivo nos usos dos cenários discursivos.

As várias abordagens discursivas retratam as atividades qualitativas e interpretativas de análise, tendo a linguagem como foco na construção do sentido na composição de textos sociais. Assim, a noção de diálogo está na estrutura de todo assunto sobre linguagem, ao ter o desenvolvimento destinado às circunstâncias sociais.

O discurso se adequa constantemente à anunciação que define um sujeito falante e não consegue permanecer distante dessa maneira, seja qual for a capacidade. As ideias, a constituição e os enunciados ainda dispõem como identidades de comunicação verbal, qualidades básicas que são habituais e, sobretudo, fronteiras visivelmente delimitadas.

Faïta (2002, p. 47) enfatiza que a linguagem se caracteriza como um “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão”.

A linguagem do sujeito adapta e se decifra nas circunstâncias do trabalho, atentando de como deverão produzir saberes, adquirindo e decretando ações. O caminho ao conhecimento seja individual ou público, a linguagem indica obstáculo e formação no cenário profissional. Dessa forma, ao existir um vínculo principal no desenvolvimento de sua profissão, a linguagem se destaca.

Vale dizer que a linguagem e o trabalho tanto se encontram numa atividade particular como pública e, “por meio dessa relação com o outro, tudo isso remete profundamente a uma forma de construção de si mesmo que traz toda espécie de desafios e de dimensões” (SCHWARTZ, 2010b, p. 192). Segundo Schwartz (2010c, p. 139), a linguagem é “lugar e elemento de fabricação dos conceitos que enquadram as atividades de trabalho em todas as suas dimensões [...]”.

O sujeito, ao falar de si e do seu ambiente profissional, associa e interpreta seus anseios, intensões, projetos e desejos, as falhas, os contratempos, inclusive as frustrações da profissão. Com isso, a linguagem é questão principal da construção do sujeito e faz parte de um mecanismo de comunicação, sendo então a forma de um processo de imagem de si.

A ação do sujeito é definida pela dimensão simbólica, pela proporção figurativa dos seus movimentos e gestos. A linguagem tem princípios incomparáveis – demasiadamente quando recebida por uma ideia enunciativo-discursiva, que revela o notório conceito da enunciação, sua análise e o modo social do sujeito e sua imagem que produz no diálogo.

De acordo com Faïta (2002):

[...] a fala no trabalho e a fala sobre o trabalho são marcadas, tanto uma quanto a outra, essa relação que mantêm com a ação [...] a competência e os saberes dos sujeitos nos parecem incorporados simultaneamente às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum (FAÏTA, 2002, p. 51).

No sentido pragmático, a linguagem é um ato, uma ação. Cada ato dessa fala é indissolúvel de uma instituição, pelo simples ato de existir. Um sujeito, ao enunciar, presume uma espécie de “ritual social da linguagem” implícito. Se “o discurso é o modo de existência social da linguagem” (ORLANDI, 1987, p. 33), é notório como “integralmente linguístico e integralmente histórico” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16), com a linguagem sendo desenvolvida em sua materialidade.

A usabilidade assume que a linguagem é um dispositivo de comunicação e convívio entre as pessoas, aperfeiçoando as funções que realiza em seu ambiente profissional. Esse processo de construção do sujeito em um determinado ambiente profissional emerge na profissão do professor e do técnico, em um dado contexto histórico dentro da leitura crítica da profissão.

2.3 - *Ethos*, a Constituição da Cenografia e Dêixis

Uma opinião se justifica ou não em uma situação da enunciação e uma definição de reciprocidade com a linguagem, podemos em circunstância acometer a história “não real” do corpo que fisicamente faria parte deste universo corporal, de uma forma identitária do *dizer* e do *ser* nos modelos de linguagem.

O *ethos* permanece inerente às palavras nas ações que estabelecem o discurso, como e quando esse discurso é construído em um contexto, diante do sujeito constituído de uma imagem discursiva.

Segundo Maingueneau, (2008c, p. 65), “O *ethos* é uma “forma” de construção do discurso, uma imagem de si, como desenvolvimento enunciativo. Haja vista que, segundo ele, é a representação do enunciador que estabelecer seu modo de enunciação, ou seja, seu *ethos*”.

Isto é destacado quando o autor também afirma que, “o *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida pelo meio de um comportamento”. Então, o *ethos* associa-se ao sujeito pelas opções linguísticas escolhidas por ele, mostrando a sua imagem através do processo discursivo.

Por meio da confiança que se baseia na identidade discursiva acerca da definição de uma imagem de si, um *ethos* existe totalmente em um espaço a ser planejado. Assim, durante a enunciação, o *ethos* é criado numa prática de imagens, de interpretações de situações, na maneira de falar dos sujeitos em circunstâncias enunciativas.

Ao sustentar um enunciado, o enunciador dará realidade ao seu discurso, independentemente de sua verdade ou do ato da cena que ele representa em um cenário configurado em um contexto discursivo.

Neste contexto, é considerável tratar a definição do *ethos* da reciprocidade entre sujeitos em um cenário discursivo. O *ethos* expõe, na definição do argumento por onde se constrói o discurso, a linguagem a ser utilizada, o conteúdo e a opção do gênero selecionados, ou seja, uma triagem de definições, variações e alternativas numa relação discursiva.

Segundo Maingueneau (2010, p. 97), o que se entende por *ethos* é a circunstância que “por meio da enunciação, revê-se a personalidade do enunciador”, ou seja, através da forma de como o enunciador se revela no ato do discurso ele mostra seu temperamento, seu caráter e sua individualidade, que habilitam a integralidade das determinações físicas e emocionais que fazem parte do enunciador.

É na construção do discurso e dos sentidos que se estrutura e produz no contexto sobre um sujeito ou sobre o que se pode “falar” quando se quer dizer algo. Esta representação do *ethos* está em um cenário na figura do ato da linguagem, na sua identidade social ou discursiva, em que se busca a credibilidade de suas palavras.

O *ethos*, portanto, coloca-se, dessa forma, na apresentação da ação da linguagem:

Falar é, ao mesmo tempo, falar ao outro, falar de si e falar do mundo. Mais exatamente, é falar de si através do outro, ao falar do mundo. Não há, pois, ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Desde o instante em que se fala, aparece, transparece, emerge de si, uma parte do que se é através do que se diz (CHARAUDEAU, 2014, p. 72).

Assim, quando os espaços são legitimados pela sua linguagem e por seus desempenhos, cria-se e surge uma verdade e um discurso próprio do que se diz.

Acerca dos modos e sentidos dentro de uma sala de aula e de um ambiente técnico, são modos diferentes e de pontos de vista diversos, comportamentos, situações e identificações nos discursos dos sujeitos, mostrando-nos contextos que cercam a enunciação de cada ambiente profissional, comprovando e concedendo sentidos através da cenografia, do *ethos* e da dêixis discursiva na construção de imagens dos sujeitos.

Ao preenchermos esses espaços na cenografia, nos sujeitos da enunciação, depois de transformar a língua em discurso, surgem vários resultados de sentido, de identidade. Esses espaços prestam aos sujeitos diversas oportunidades de sentidos distintos, conforme Maingueneau (2015):

A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima (MAINGUENEAU, 2015, p. 123).

A ideia da cenografia que abrange a enunciação é constituída com características da enunciação não vem programada ou estruturada. Ao construir um discurso, durante seu “trajeto”, está o sujeito reconhecendo e assumindo um posicionamento em seu discurso. Isso nos remete à compreensão breve do desenvolvimento da constituição do sentido, tendo-se o entendimento da cena de enunciação “uma encenação inseparável do universo de sentido que o texto procura impor” (MAINGUENEAU, 2010, p. 51).

Ainda segundo Maingueneau (2008c):

[...] A cenografia não é, pois, um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2008c, p. 70).

Através do *ethos* os sujeitos assumem um papel teatral na cena da enunciação, devendo apropriar-se de um gênero do discurso específico para desenvolver o efeito da fala. Certamente, na cenografia, encontramos sinais do discurso, estando em qualquer cena existente, exatamente pelo enunciador adaptar-se à enunciação, tendo nas “práticas” dos sujeitos da enunciação a constituição dos fatores da cenografia discursiva.

Sobre isso, Maingueneau (2002) certifica que:

Se qualquer enunciado supõe a encenação de uma fala instituindo posições de fala em um tempo e espaço enunciar em um gênero, supõe uma cena correspondente e simultânea a que o autor denomina “cena genérica”; cada gênero do discurso define seus próprios papéis (MAINGUENEAU, 2002, p. 86).

Neste sentido, os estudos de Maingueneau sobre cenografia e *ethos* adquire um espaço específico no campo da ergologia, uma vez que, se o trabalho está conectado ao universo social, há capacidade enunciativa do *ethos* e sua ligação com o discurso se encaminha para o desempenho que inclui outras pessoas, em ação participativa reciprocamente ao outro. Conforme o mesmo autor:

A palavra é precisamente a cena requerida para enunciar a circunstância, são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permite especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, bem como os conteúdos surgem (MAINGUENEAU, 2008a, p.70-71).

Por meio de palavras, o sujeito liga sua própria entonação para se tornar uma descrição do discurso. Com isso, o *ethos* discurso está agregado à constituição de uma cena enunciativa. Maingueneau (2010) diz:

[...] que o texto diz pressupõe um cenário de palavras determinada que ele deva validar através da sua enunciação, estando esta atrelada ao conceito de discurso, ou seja, uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas (MAINGUENEAU, 2010, p. 122).

Deste modo, quando Maingueneau (1997) descreve a cenografia, enfatiza a supremacia do “sistema de lugares”, quando o processo distintivo de significação é considerado em termos de formação discursiva, no conhecimento que indica o objeto que está ligado às circunstâncias, à estrutura e à descrição que esse objeto, em relação à enunciação, determinando a memória e o acontecimento.

Com as formulações de Maingueneau, chegou-se à seguinte compreensão: a cenografia constitui o tempo e o espaço da enunciação, em que os sujeitos se inserem e se posicionam na instância do discurso.

Nesta perspectiva, não se trata de examinar um *corpus* como se estivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadore se revelam substituíveis (MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

É a credibilidade na apresentação do *ethos* que permite nos distanciarmos de uma ideia de discurso como argumento do enunciado que não passaria a ser dependente da cena de enunciação que os apoiam.

Quando o enunciador utiliza a personificação no seu discurso, concebe conteúdos impessoais, para que possa enfrentar os acontecimentos de forma a ser capaz de vivenciar suas emoções.

Com isso, através do *ethos*, o ponto a atingir está realmente em um espaço determinado na cena de enunciação que indicie o texto. Essa “cena de enunciação” se constitui em três cenas: “englobante”, “genérica” e “cenografia” (MAINGUENEAU, 2002, p. 85).

Ao nos dirigirmos à cenografia, a “fala” subentende o sujeito, legitimando a sua enunciação, sendo que, em cada discurso, seu avanço é planejado a criar uma situação que o resulta apropriado em cada ambiente que faça sentido.

Algo interessante na visão de Maingueneau (1997, p. 40) é que, quando analisada a cenografia na ocasião da construção do discurso, em algumas situações, mesmo antecipadamente à ação da enunciação, mostra imagens de onde o enunciador quer nos mostrar sua fala. É no instante da enunciação que o enunciador e o coenunciador compõem uma cenografia mais do que simplesmente uma cena criada, um procedimento para descrever vários resultados de sentido.

Na ideia de Charaudeau (2014) acerca de um “cruzamento de olhares”, o *ethos* provém da parceria de identidades social e psicológica com a identidade discursiva formada e decorrente do sujeito, agente do ato da linguagem. Essas experiências que influenciam na construção do *ethos*, nas escolhas, nos modos de dizer, nas estratégias discursivas, na realidade são definidas pelos atos de linguagem que apresentam uma relação firmada nos sujeitos impostos em sua cenografia, em que a identidade de um discurso se estrutura e se evidencia através de outros discursos que façam sentidos.

De acordo com Maingueneau (2008b), “O *ethos* é um conceito híbrido, social-discursivo, ligado ao processo interativo de influência sobre o outro. Ele deve ser compreendido como pertencente a uma situação de comunicação específica, integrado as circunstâncias sócio-históricas também específicas”.

Ao estar sempre em transformação, o sujeito nunca está completo, constituindo um processo de descobertas e construção. Com isso, posteriormente, determina a verdade no que diz, demonstra atitude, desempenho, acreditando ou não. O sujeito da enunciação, através de seu comportamento, legitima a cena que é mostrada.

Surge então, o subsequente significado para o *ethos*: “caráter e seus hábitos”. Assim, a ideia de *ethos* concede, portanto, “refletir o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64).

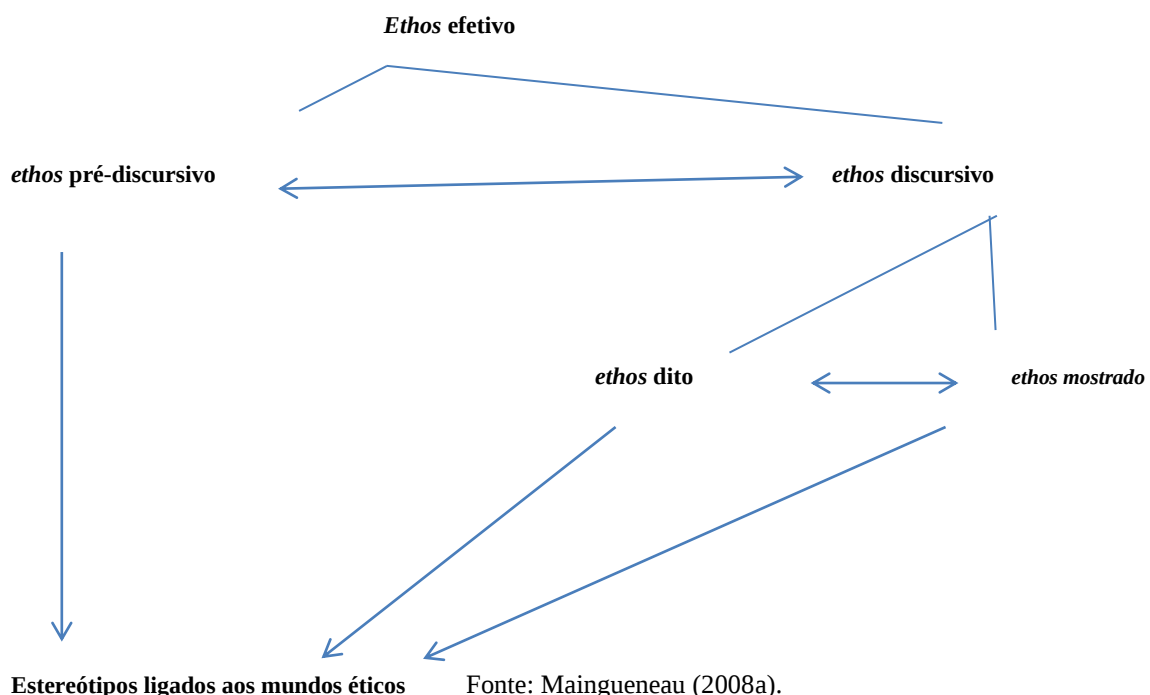
Dessa maneira, o *ethos* se manifesta de forma simultânea à eficiência na enunciação por não se estar explicitada de forma clara, buscando um discurso pelo qual o enunciador procura produzir com que o público seja capaz de aceitar a sua fala, passando a estar ligado na construção da identidade, do seu comportamento.

Maingueneau constrói o *ethos*, a base da enunciação e da ideologia do comportamento humano, que, com a cenografia, constitui um processo de enlaçamento. Ao retornarmos ao plano do processo de conexão e à ideia de cenografia com a analogia de um cenário, fica compreensível que o *ethos* discursivo é apresentado conforme os planos são avaliados a cada discurso disposto.

Assim, é possível configurar o discurso como o lugar no qual o *ethos* discursivo é elaborado e gerado, analisando a forma que o discurso encena o único tempo no trabalho.

Através do *ethos*, o sujeito procura fazer escolhas linguísticas que prescrevem sinais acerca da imagem de si, pois, no decorrer do processo discursivo, a necessidade é observar que a ideia do *ethos* no mundo externo nos revela uma voz que se manifesta com o corpo enunciativo, fazendo e trazendo um indivíduo que se expõe. Desse modo, seria importante analisarmos a estrutura sobre a constituição do *ethos* (MAINGUENEAU, 2008a):

Figura 1: Constituição do *ethos*.



De acordo com o esboço apresentado, o *ethos* é dividido em duas situações: pré-discursivo e discursivo. Esses dois tipos relacionam-se no apoio que o *ethos* pré-discursivo é capaz ou não de ser certificado pelo *ethos* discursivo, tornando-se pré-discursivo, exposto à imagem que o enunciador constitui do enunciador, uma descrição de interação.

A ligação com o *ethos* dito mostra-se como uma instituição que se designa a uma associação competente, conveniente a cada profissional. Já enquanto ao *ethos* mostrado, a cenografia nos mostra a adequação desta exposição.

Visto isso, observamos que a construção do *ethos* dar-se-á quando o enunciador legitima seu discurso, numa disposição institucional e ligada ao adquirir conhecimento. Veremos isso na distinção de *ethos* abaixo:

Quadro 1: Tipos de *ethos*

<i>Ethos</i> Pré-discursivo	Trata-se da projeção de si que o enunciador realiza ao imaginar a imagem prévia que o público faz dele.	“Na época em que trabalhei na coordenação e departamento de curso, sentia que alguns docentes achavam que a gente (técnico) era secretaria particular deles, mas sempre deixei claro quais eram minhas obrigações. (PTD 001)”
<i>Ethos</i> Discursivo	Aquele ligado à fala do enunciador é a construção da imagem de si apresentada no discurso.	“Interessante perceber a percepção de docentes têm com relação aos técnicos administrativos de que estão ali para atender suas necessidades e pronto, mas como um setor de análise e aprovação de solicitações sempre impusemos o legal e muitas vezes batíamos de frente com os docentes que tinham necessidades distintas do permitido. (002)”
<i>Ethos</i> Dito	É o que o enunciador fala propriamente de si, o <i>que ele deseja que seja visto</i> .	“Sempre respondo que quero ser docente da UFPB, mas não vou fazer qualquer concurso, vou fazer para o que eu gosto, até porque já tenho estabilidade e amo o que faço. Além disso, continuo ensinando em instituições privadas e em capacitações internas. (PTD 001)”
<i>Ethos</i> Mostrado	Aquilo, que apesar de não dizer, o enunciador <i>mostra</i> , seja com seus	“Os docentes já me veem de maneira diferente, como possível docente da UFPB e realmente pretendo fazer concurso para ser professora da UFPB, mas, enquanto isso, continuo

	atos, gestos, escolhas de palavras, tom etc.	desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica no meu setor e de professora nos cursos de capacitação da UFPB. (PTD 002)”
<i>Ethos Efetivo</i>	Trata-se do resultado das diversas interações entre essas quatro diferentes instâncias do <i>ethos</i> .	“[...] enquanto isso continuo desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica no meu setor e de professora nos cursos de capacitação da UFPB. (PTD 002)”

Fonte: Maingueneau (2008b)

A combinação dos elementos exteriores na ocasião da prática discursiva do enunciador, em relação ao *ethos* pré-discursivo, tem sua imagem formada pelo auditório após a enunciação, pois podem não sentir alterações no instante do discurso quando se forma o *ethos* pré-discursivo.

Sendo assim, em resumo, para Maingueneau (2008a), o *ethos* é a conclusão do *ethos* pré-discursivo, imagem ocasionada como estereótipos delimitados nas experiências sociais e do *ethos* discursivo que se destinam aos componentes linguísticos pelos enunciados para a criação da imagem de si no processo enunciativo.

No pensamento do autor, o *ethos* é exibido no discurso mediante a maneira de falar do enunciador. Por isso,

[...] a cenografia, com o *ethos* da qual ele participa, implica um processo de enlaçamento; desde sua emergência, a fala é carregada de um certo *ethos* que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar nessas circunstâncias. São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem [...] (MAINGUENEAU, 2008b, p. 68).

No interior do discurso que concede legitimar o *ethos* e a cenografia de uma enunciação, podemos dizer que a “Dêixis Discursiva” viabiliza se corresponder com a construção discursiva dos ambientes profissionais, tanto por um professor como por um técnico.

Os dêíticos conseguem ser compreendidos a partir do momento em que se haja uma evidência, mesmo dentro da condição de comunicação no universo dos sentidos no interior de sua enunciação.

Levinson (2007) diz que a dêixis social atua em função muito especial no contexto enunciativo. Ao interferir nas identidades sociais,

A dêixis diz respeito às maneiras pela quais as línguas codificam ou gramaticariam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito às maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação (LEVINSON, 2007, p. 65).

Vejamos as categorias de dêixis segundo o referido autor:

Quadro 2: Grupo Dêixis

Dêixis Pessoal	Referente à codificação das ações dos interlocutores no ato da enunciação	Eu, tu, nós, ele(s)
Dêixis de Lugar	Simbolizam as relações espaços	Aqui, ali
Dêixis de Tempo	Expressa o tempo em relação ao instante da enunciação	Hoje, amanhã
Dêixis Discursiva	Destina a elementos provenientes ou subsequentes do discurso	
Dêixis Social	Papéis sociais dos participantes em um contexto enunciativo	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Levinson, 2007.

A representação da dêixis concede ao sujeito uma citação no discurso com base nas descrições temporais, espaciais, sociais e discursivas. Esse efeito se dá por exigir um empenho memorável no reconhecimento, na identificação e na aprovação de componentes a favor do contexto da enunciação. Reflete-nos o entendimento de que o fato dêítico tem acontecido no desenvolvimento dialógico de identidades sociais.

Linguisticamente falando, os dêiticos, segundo condição de signos, consistem na qualidade de enunciação, na extensão da estrutura do sentido que a construção discursiva se elabora através da enunciação e que, com esse sentido, concede por meio da existência dos sujeitos no discurso, criado mediante a ideologia no desenvolvimento da realização do discurso.

Ao questionarmos uma situação, um contexto a ser ponderado como dêitico, temos que formar como ponto de partida a identificação do sujeito, no nosso caso, seja um docente ou técnico, e onde se posiciona no tempo-espço de seu discurso no cenário em que está inserido.

Os dêiticos discursivos exercem, então, um papel metacognitivo, pois criam “uma perspectiva comum e preferencial de observação discursiva” (MARCURCHI, 1986, p. 158). Desse modo, notamos que, neste contexto enunciativo, o “eu” atribui uma função da dêixis social, em envolver uma voz do profissional.

Isso acontece com os sujeitos constantemente nos seus ambientes profissionais, tanto dentro da sala de aula como de uma sala técnica, em suas identidades diante de seus espaços numa posição institucional, pois, quando utilizamos a dêixis, estamos nos referindo ao papel do enunciador no ato da enunciação, determinando o tempo em conexão ao instante do discurso e como os papéis sociais do enunciador se processam em um contexto profissional.

Na realidade, os relatos analisados revelam que, através da cenografia, a qual confirma a fidedignidade das enunciações, os sujeitos desempenham coerentemente no mundo de uma sala de aula, na medida em que mostram um *ethos* discursivo que se sustenta no conhecimento e na descrição do seu discurso que procuram revelar as identidades de dois técnicos administrativos e docentes da UFPB.

Com isso, a AD que consente uma descrição mais próxima da linguagem mostra que o discurso é o aprendizado da linguagem e da realidade social, em que busca o ato de compreensão e de interpretação entre os sujeitos, no nosso caso, técnicos e docentes.

CAPÍTULO III – A influência da Formação Técnica e Formação de Professores

Educar é um ofício que necessita ser aprimorado todos os dias através de atitude e de uma postura crítica e meditativa sobre a atuação de ensinar, pois essa consideração se destina a um importante dispositivo para o compromisso de o professor refletir, decidir e transformar novas situações de ensino.

Na educação, a construção da prática é através da estabilidade promovida pela comunicação entre as atitudes do antes e depois promovidas pelos sujeitos. O surgimento desta prática se condiz do que fizeram antes no processo discursivo para ser construído no presente e no futuro no cenário de cada ambiente institucional. Temos assim a formação profissional como uma metodologia em busca de uma construção, continuamente, a que se fundamenta nas atitudes rotineiras.

As narrativas dos sujeitos destacados nesta pesquisa retratam os sentidos compostos nas práticas dos cenários de “criação do possível”, retratada como base nas ligações definidas entre a ansiedade e os desafios encontrados no contexto característico de inclusão profissional. Concomitantemente, tal fator se torna amplo, ajustando a cena diária do ambiente técnico, notadamente sendo semelhante com a variação no constituir docente.

Vê-se que o ato de saber se distingue e se divide por espaços ativos e do saber metafórico, mostrando o conhecimento nos momentos para cada sujeito na prática do saber. Assim, o sujeito aprende através da produção de circunstâncias que o trabalho e as relações sejam etapas de movimento do conhecimento.

A categoria satisfação está relacionada ao trabalho que concede méritos de poder ensinar ao outro e compartilhar o conhecimento. Entendemos que o contentamento engloba todo um conjunto de elementos, compreendendo circunstâncias sociais, psicológicas e econômicas, abrangendo outras situações que criam o sujeito a declarar que está realizado com seu trabalho.

Percebemos que o cargo técnico é um desafio, principalmente quando tem de suprir necessidades em um setor financeiro, como é o caso de um dos sujeitos da nossa pesquisa, capaz de realizar constantemente produções técnicas e científicas.

Para Bock (1999) isso transmite uma relação sócio-histórica para uma argumentação de compreensão de sujeitos em seus diferentes modos e atitudes. A autora afirma que as diferentes profissões devem ser compreendidas em contínua transformação, seguindo as transformações da vida social.

A formação profissional com competência em um ambiente técnico contribui para o melhoramento da qualidade do ensino de uma Universidade Federal, visto que as mudanças sociais, a capacidade e a habilidade técnica propõem a geração de transformações de um modo geral. É necessária uma qualificação, uma autonomia para tomar decisões sobre atividades de grande competência gerencial e conhecimento na área superior.

Neste sentido de conhecimento, o enunciador adquire uma compreensão mais clara da linguagem técnica através do assunto assimilado e por habilidades e capacitações, em que busca, através de experiências em uma função específica e formações orientadas, na melhoria continuada das competências técnicas, comportamentais e gerenciais.

As referências pessoais de um sujeito, suas práticas, sua profissão, o cargo que ocupa influenciam diretamente nos discursos que esse sujeito produz. As marcas nos contextos interagem com as construções discursivas socialmente reconhecidas, como numa formação técnica e numa formação de professor, tendo destaque no desenvolvimento constante e efetivo da ascensão de suas experiências. Todo discurso se inscreve em certas “condições de produção”, certa interação entre o sujeito e a situação dentro da qual aquele discurso aparece.

Essa produção acontece como uma prática formada das relações sociais e de formações institucionais que peregrinam para se adaptarem em funções a todos os campos, tecnológicos, humanos, científicos e culturais, em um modo geral, tanto nas áreas técnicas como nas formações dos professores, necessitando sempre de informações em conhecimento e aprendizado. Garrido (2002) diz que:

[...] a ideia de que os locais institucionais, progressivamente constituídos, por declararem e admirarem a divergência e a diversidade de pensamento são lugares legítimos para cumprir esse propósito; a ideia de que o desenvolvimento educativo de qualidade resulta a atuação dos sujeitos nos processos resolutivos, o que se representa na ascensão de práticas colegiadas na direção dos projetos e das ações educativas na universidade (GARRIDO, 2002, p. 183).

Diante das situações institucionais que são criadas para determinados cenários educacionais em busca de qualidade e resultados por professores e alunos, a finalidade de qualquer comportamento educativo numa universidade é ir além de atos promissores e conquistas desses resultados.

Na busca de resgatar o papel de professor, é direcionada principalmente a formação numa situação mais ampla além da acadêmica, circundando as características pessoais, profissionais e institucionais da carreira docente.

Diante dos pensamentos dos sujeitos da pesquisa, com a formação docente, os mesmos poderiam ter mais artifícios para estimular a transmissão de conhecimento. Considerando suas experiências e convívios como técnicos trouxeram esses dinamismos para as atividades docentes, acreditando que na formação mais específica deixariam um conjunto maior de versatilidade em sala de aula para o desenvolvimento no ambiente docente.

Nesta fase de desenvolvimento da pesquisa ao considerarmos a amplitude da formação do professor, da prática pedagógica e dos conhecimentos docentes, nos levam a retornar para a função e o valor do professor, evidenciando o interesse de se notar a estrutura e a formação no método direcionado ao pessoal e institucional à exceção da acadêmica.

Quando se realmente deposita uma grande necessidade na formação do pedagogo, a estrutura do profissionalismo docente estaria em primeiro lugar, uma evolução ocupacional e fazer constituir uma identidade profissional e para a identificação do espaço epistemológico e profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 166-167), onde se encontra diretamente ligada à prática profissional desse professor.

Para a formação de suas identidades docentes, o sujeito, ao definir as questões referentes às construções discursivas, é tomado por representações sobre o ser e o modo de como se estabelecer a enunciação, a compreensão da imagem de si e a dificuldade de construir os sentidos, pois esses fatores induzem na construção do *ethos*.

Nas instituições de Ensino Superior, podemos analisar como essas construções discursivas são fatores de grande importância na situação dos docentes universitários. Suas vivências definem, na prática docente, considerações nas suas experiências anteriores que influenciarão nas habilidades docentes. Segundo Marcelo Garcia (1997):

[...] a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores (GARCIA, 2005, p. 66).

A prática docente é um conviver no diálogo que pode ocasionar experiência e conhecimento. Perenemente, os professores expressam as etapas de observação e interação com as dificuldades no aprendizado, formando conhecimento, comparando a prática com a teoria e os saberes docentes, estabelecendo uma aceitável discussão no sentido do limite de suas habilidades e capacidades.

Seguindo nessa linha, é preciso argumentar que a identidade se apresenta em um processo ativo e dialético, apontado pelo levantamento de uma área de interação entre o social e o individual.

Os professores trabalham com sensatez e definem soluções em seus contextos, resolvem e encaram seus problemas com sabedoria e praticidade. No seu cotidiano docente e na sua formação, a observação e a experiência sobre sua participação social criam tendências educacionais, sem esquecer-se do começo da sua formação.

Neste processo, a colocação do discurso social na prática discursiva do sujeito estabelece a função da construção da identidade em um elo entre o social e o individual.

Nota-se geralmente, em uma aula, que o espaço coletivo é caracterizado concordantemente nas determinações das cenas, quando se está “olho a olho”, na estruturação dentro de uma sala de aula. Desse modo, sua postura seria construir sua identidade.

Segundo Nóvoa (1992), ao estabelecer a habilidade de perceber, analisar e examinar em detalhes sobre as circunstâncias em uma sala de aula, os professores são mais versáteis nas atividades profissionais com independência e inteligência para definir e chegar a uma conclusão.

Para o autor (1992, p. 25),

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistos à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

A carreira profissional pode se originar em um agente determinante para a construção da identidade fracionada, não estando decidido em desprezar os desafios e compromissos pertinentes à profissão. Além disso, Pimenta (1996) enfatiza que a profissão de docente se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, [...] confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p. 19).

Logo, o discurso se compõe através de uma significação social em uma determinada profissão, da análise de suas tradições, de seus valores ao situar-se no mundo, de sua biografia, de sua identidade e de como se dá a importância de um docente no trajeto de uma vida acadêmica. Hall (2006) cita que o sujeito-professor,

[...] previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades (docentes) algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006, p. 12).

Segundo o autor, o discurso constitui identidades de maneira confusa, em relação ao seu espaço, até se adequar em situações anteriores e atuais, estimulando a modernidade.

As condições dos docentes são precárias; não é de hoje que sabemos sobre a dificuldade de suas qualificações e interações com a instituição de ensino e fins educativos, demonstrando falta de entusiasmo e compromisso com a aprendizagem. O desenvolvimento profissional inclui sua experiência única, com altruísmo e equidade.

O desenvolvimento de saberes na formação profissional, em citações de alguns autores, são processos permanentes nas atividades cotidianas.

A formação profissional dos professores, se destina a qualificação do conhecimento e aprofundamento na prática, tendo de alguma maneira a perda significativa nas atividades dos conhecimentos disciplinares. Os conhecimentos da prática se sobrepõem aos conhecimentos teóricos durante a década de 80, pois a construção profissional desse sujeito está correlacionada ao desenvolvimento de suas habilidades e saberes.

A formação técnica é a base para a estrutura dos professores em seu trabalho e sua ocupação. Em sua carreira profissional há uma elaboração gradativa construída por suas experiências práticas docentes.

Segundo Nóvoa (1995), a formação e os saberes docentes aparecem com a intelectualidade adquirida no desenvolvimento das reflexões que usufruem um questionamento teórico-metodológico reproduzido pelo professor, durante a trajetória de suas experiências de vida.

O autor cita que a profissão docente se constitui em um conjunto de habilidades, conhecimentos e técnicas, tornando uma conflituosa existência de identidade dos professores ao se prepararem com a crise existencial do fazer profissional e do fazer pessoal, que isso é uma constante nessa separação e interferência de identidades profissionais.

Therrien (1995) questiona os estudos que ainda persistem na dissociação sobre a formação do docente e a prática do dia a dia sem salientar os conhecimentos adquiridos na prática e na experiência. Esses conhecimentos são alterados e passa a incorporar a identidade do docente, com parte principal e básica nas práticas e conclusões pedagógicas.

Essa diversidade de compreensão que abrange os conhecimentos da experiência pode-se ter como ponto principal, a habilidade profissional evidenciada pelo cotidiano do docente. Therrien (1995) cita que,

Esses saberes da experiência, que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir, tais como

habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p. 3).

Quando se pensa em modelo de professor, vamos pensar sempre onde se pode construir esse conhecimento, a produção desse contexto, as circunstâncias históricas e sociais em que o professor se encontra dentro do seu ambiente profissional. Esse professor em suas experiências de vida e de conhecimentos é sempre inspirado por ideias e movimentos culturais e pessoais.

De modo geral, a prática no desenvolvimento educacional se torna semelhante à extensão do ato de ensinar, que qualifica o processo de aprendizagem que visa o conteúdo para avaliação na estratégia de ensino.

Ao percebermos que a formação provém da constituição da sua prática, à conformidade de quem aprende com quem ensina, o professor tem o papel fundamental nesta preparação inicial dessa formação, pois essa formação do professor acontece durante a experiência formal e o saber profissional, em decorrência ampla de um desenvolvimento educacional e da socialização exercida para sua preservação, mesmo não obtendo uma formação caracterizada anteriormente em seu currículo escolar e profissional.

Na existência de uma vida inclinada profissionalmente para as universidades, especialmente pelos sujeitos da pesquisa, as formações estariam construídas através de projetos e planos de formação, determinados na profissionalização em primeiro e/ou segundo planos de capacitação do professor, observando o desempenho na sala de aula, na construção de sua identidade profissional.

Para Libâneo (2001), a estrutura docência é naturalmente pedagógica, mas afirma que necessariamente todo trabalho pedagógico é inevitavelmente o docente na expressão onde trabalha e as condições profissionais que não são na mesma estrutura, apesar de que formem como categorias de práticas pedagógicas. Assim, pela perspectiva do autor, o professor constrói sua identidade profissional pela teoria e prática sobre os conhecimentos pedagógicos.

Os saberes do docente têm um conjunto de sensações que expressam na prática, a análise e a técnica, que surgem e constroem durante esse período de constituições das práticas institucionais.

De acordo com Libâneo (2001), no curso de Pedagogia, o profissional ao se formar deveria ter um campo mais amplo em relação à área de educação, seja numa condição administrativa e/ou pedagógica, sendo um profissional qualificado para estudar diversas circunstâncias e exigências do nível educacional.

Segundo André e Romanowski (2004),

A formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas, tendo em vista essa formação (p. 31).

Com a experiência significativa dos professores e com tantos anos comprovados de estudos em áreas determinadas, nas universidades, na excelência das instituições de ensino superior, se destaca despreparo, mas não intencional, de entender o processo de ensino que fazem parte e que vão ser cumpridores e representantes dentro da sala de aula.

Considerar a atividade docente seria conceder aos professores circunstâncias para examinarem e alcançarem os contextos histórico, cultural, institucional e social que estruturam uma ação docente, pois entendemos que nos processos de formação de professores são necessários os saberes nas áreas específicas, pedagógicas, didáticas e consequentemente da experiência do sujeito-professor. Nessas áreas os conhecimentos estão direcionados aos contextos de ensino que são cenários que dialogam, refletem, redefinem e produzem essas situações docentes.

Segundo Schön (1992), temos muito a estudar e refletir sobre a prática do conhecimento profissional, sua constituição e análise técnica. Existem apresentações no conhecimento prático que se expressam de forma mais estrutural e mais coerente do que se fundamentam os conhecimentos acadêmicos.

O transcorrer dessa situação para docência é um processo espontaneamente natural, são profissionais em suas áreas de conhecimento, dormem técnicos e acordam professores. Às vezes podem ocasionar traumas, prejuízos aos processos de ensino e aos seus produtos e respostas no transcorrer das práticas de ensino.

Nóvoa (1992) na constituição da identidade docente, cita três métodos processos fundamentais em seu desenvolvimento: o pessoal, o que declara as técnicas que o professor utilizou para realização na sua vida; o profissional, o que declara as atividades profissionais dos professores e o institucional que declara as produções da instituição para a execução das finalidades educacionais.

Com isso, na formação docente está constituído um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que abrange aspectos de proporção acadêmica, literária e pedagógica para a constituição e reconhecimento do sujeito dessa formação. Ainda assim, podemos citar que a colaboração dessa formação para o “crescimento” humano (PIVETTA, 2006). Nessa direção,

A formação de professores torna-se, assim, elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição (PIVETTA, 2006, p. 18).

O autor destaca que a criação do conhecimento do docente é um desenvolvimento complexo que se introduz na formação principal do seu currículo e se estabelece mediante na prática educacional durante o período e suas atividades docentes.

Com essa construção e processo de aprendizagem de saberes é adquirida por uma ocupação profissional de forma coletiva, que acreditamos ser definidas por vínculos transversos de independência e respeito.

Esse conceito pode ser confirmado pelos pensamentos de Durrive (2011) que salienta que o trabalho tem por principal capacidade não só saberes já atingidos anteriormente, mas durante o período das atividades que os sujeitos do trabalho atinjam outros conhecimentos são desenvolvidos na docência.

Segundo Oliveira e Silva (2012) o docente considera-se responsável pela função de sua profissão, que tem como uma das premissas preparar os discentes para os desafios que o sujeito pode exercer para atingir seus objetivos em relação ao seu trabalho e sua formação.

Com isso, a importância da qualificação do docente com constância e estar sempre se inovando suas práticas e se especializando seus conhecimentos pedagógicos, resulta em uma continuidade ao processo de formação docente profissional, pois durante a atuação na prática da docência que a teoria está interligada e que ambas diretamente fazendo parte da formação profissional não pode deixar desagregada da prática pedagógica.

Às vezes, a formação docente em alguns momentos pode estar em condição frágil, estamos relacionando a momentos em que os professores, alguns, não se certificam como docentes, caracterizando sua escolha como técnicos. Assim, muitos cogitam a profissão de docente como uma atividade temporária, que o período de desempenhar uma função está mais relacionado em uma área técnica (ARAÚJO, 2008).

A relação de muitos profissionais participarem de Conselhos Nacionais mostra essa predileção superior à área de sua escolha em relação à formação técnica do que a sua formação como docente (SANTOS, 2013).

Essas condições são notórias, pois têm como adição a atividade dos professores durante o período da inclusão dos saberes pedagógicos em sua formação, pois não se reconhecem como a profissão que visam à consideração dessa formação na busca incessante de experiências e conhecimentos.

O prazer de ser professor vai além de sua formação, de seus aspectos importantes, além dos processos de mudança de experiências de aprendizagem do que se vai lecionar em uma sala de aula como ser professor.

Entender e conhecer o professor, principalmente sua formação inicial e como essa foi constituída durante o período profissional são essenciais para compreendermos suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula.

Os saberes e a experiência profissional como espaço determinado da prática na educação condiz interpretar e refletir sobre indagações que percorrem a profissão docente.

Assim, compreendemos que se originar como professor seria se tornar um professor de longa existência, de inovação na aprendizagem e sem uma conclusão (NÒVOA, 1999).

A diversidade de condições que atravessam o tema da formação continuada é muito extensa e consegue unir o desenvolvimento estudantil e universitário, do currículo e consequente da formação docente.

Nesta situação, a formação continuada, vista como classificação da evolução profissional que ocorre durante a atividade docente, pode ocasionar uma atual definição à prática pedagógica, explicando uma situação e redefinindo o desempenho do professor.

Desse modo, observamos a formação continuada como uma forma que tem relação e coerência com o papel do professor, com as oportunidades de alteração de suas práticas pedagógicas e nas prováveis alterações do contexto educacional.

Imbernón (2010) cita que a necessidade da formação continuada como aperfeiçoamento para o crescimento pessoal, profissional e organizacional dos professores, ascendendo seu trabalho para modificação de uma prática.

Comprova-se assim que para o professor, a formação continuada se constitui mais com as propostas práticas da sala de aula do que a que se constitui com as propostas técnicas para se considerarem no seu cotidiano escolar. Percebemos então, a escassez da reflexão prático e teórico nas situações das formações desses professores ou como se destina o conceito teórico na construção dessas práticas pedagógicas.

Essa prática pedagógica é refletida nas alterações e transformações no contexto docente, portanto,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimento técnico e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

De acordo com Hargreaves (2002, p. 115), um propósito de formação requer seguir os sentidos e as perspectivas que os docentes conferem à alteração e de como ela atinge e os compara em suas concepções e práticas.

Podemos perceber que a prática pedagógica está associada às atividades direcionadas e compostas de sentidos que os sujeitos constroem funções fundamentais dentro de uma disposição social.

Para Sacristán (1998, p. 28)

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformada de uma realidade, como atividade social, historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma formação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Ao nos referimos ao âmbito da prática e à constituição do processo de formação do professor, podemos notar que o conhecimento desses processos deixa comum a relação da teoria e prática nas funções docente, como afirma Sacristán (1998) quando diz que as atitudes que originam as práticas pedagógicas não se desligam do objeto teórico. A integralidade da teoria com a prática surge pelo desempenho em sala de aula.

Na constituição do processo de formação do professor pode definir a afinidade que se tem a sua prática dentro de uma sala de aula, os espaços teóricos e os aspectos que ocorrem à construção do seu trabalho.

Visto que as composições em sua prática, o professor adquire independência e reconhece competências e responsabilidades com características que mostrem seu desenvolvimento profissional.

A importância neste sentido é componente específico da prática do professor, que surge da atitude atribuída de sentido e torna-se presente aos contextos em seus trabalhos onde os mesmos estão incorporados.

Libâneo (1998) não concorda totalmente com essas afirmações, diz que a relevância da compreensão e produção das teorias como limite para a ascensão das práticas de ensino, assim, que se analise a possibilidade transformadora das práticas.

Por isso quando se fala de aprendizagem docente (ISAIA, BOLZAN, 2009) podemos atingir o caminho realizado pelo professor, durante os diferentes trajetos da sua vida profissional e pessoal, durante a atividade que o professor se transforma, se converte e se faz realizar em sua profissão.

A consideração que se tem com a forma dos profissionais da educação superior possa não se corresponder à qualidade da composição educacional, ao terem atividades que são fundamentais para as particularidades de cada docente ao serem designados pela sua eficiência e competitividade.

A maneira de como esse profissional define seus papéis, realiza as atividades de ensino e aprendizagem, dando assim resultados para as suas funções e dão sentido, motivação e compromisso sobre a docência, juntamente com as evidências dos sentidos da identidade profissional docente relatada por Canrinus et al (2012).

Os conflitos da identidade profissional docente têm a visão de sua imagem de si, entre a apresentação como professor, como pessoa e como profissional, por onde passam os estímulos, princípios, posições e ideias.

André (2010) definiu que a construção da identidade profissional possa ser um dos componentes da orientação curricular dos cursos e nas funções que o profissional docente desenvolve,

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula (p. 76).

Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005) definiram identidade profissional docente como uma constituição social indicada por várias razões que integram conjuntamente entre si.

Assim, o resultado seria uma sequência de desempenhos que os docentes voluntariamente se representam e de suas práticas, descrevendo espontaneamente situações que pertençam à sua história de vida, suas circunstâncias reais de trabalho e os discursos que provavelmente são destinados nas situações sociais, culturais e profissionais sobre os docentes e o espaço da sala de aula.

Através do professor e com apoio das instituições de ensino superior, à procura e determinação por capacitação, formação docente e concentração no desenvolvimento por capacidade para solucionar adversidades, direções das práticas acadêmicas, atividade em projetos que tenham integração recíproca entre disciplinas e/ou conhecimento, aperfeiçoamento de atribuições internacionais, vem em busca do desempenho profissional e pessoal.

No caminho da construção da identidade do professor, de acordo com Nóvoa (1992 apud ISAIA, 2000), o que está em questão é a articulação do profissional como sendo pessoal e profissionalmente, como o professor obtém o conhecimento sobre ser um professor. Tendo

que saber administrar e se atualizar constantemente em área específica de sua formação para ser suficiente com suas aquisições através de cursos técnicos e construir e reconstruir conhecimentos.

Isso são escolhas e atitudes reflexivas na construção da sua estrutura profissional docente e nas preferências das práticas pedagógicas, estando em conformidade com seus propósitos de ensinamentos e estruturas de aprendizagens na docência, pesquisa e extensão universitária (NÓVOA, 1992).

Segundo Ceroni e Castanheira 2011, p. 2), a organização do docente terá uma inspiração:

[...] cada vez mais complexo, pois as mudanças contemporâneas são cada vez mais rápidas apresentando novas tecnologias e novos fundamentos que envolvem a prática pedagógica. Seja qual for à área de formação do docente, com certeza ele vai atuar em um mundo dominado pela constante mudança que exige estratégias cada vez mais inovadoras, no entanto, nem sempre as situações enfrentadas são de simples desenvolvimento de conteúdo e técnicas de ensino.

Assim sendo, a formação docente está distante de ser só uma cena, uma ação continuada, em desenvolvimento permanente que provoca atos que modificam a vida pessoal e profissional do professor.

A formação docente não se tem só diretamente concentração de conhecimentos ou de técnicas, mas pela consideração e disposição das práticas pedagógicas adquiridas que permitam a reconstrução contínua da identidade docente.

Portanto, saber que a formação obtida dentro da sala de aula possa ser fundamental, no cotidiano pedagógico, ao adquirir conhecimento com a prática da docência.

O discurso do professore e “o espaço em que saber e poder se articular, pois quem fala, fala de algum lugar, reconhecido institucionalmente. Esse discurso que passa por verdadeiro, que veicula saber, (o saber institucional), é gerador de poder” (BRANDÃO, 1995, p. 37).

Em confronto com a educação e a pedagogia, os profissionais da educação, comparam dispositivos para se questionarem, incitarem e sustentarem suas práticas docentes. Constatando que a experiência dos professores é suficiente em hipóteses para a construção da teoria, Laneve (1993) afirma que o professor pode elaborar uma estrutura através da prática docente.

O professor, no seu espaço, tem que reconhecer a realidade do seu aluno, de como esse aluno busca esse conhecimento no contexto introduzido dentro da sala de aula ou no próprio espaço narrativo, para que não se perca o sentido.

A identificação do aluno marcado na discursividade docente refere à existência de um enunciador diferenciado. Nas imagens do discurso construídas das diferenças existentes entre os cargos de técnicos e docentes, percebemos que as profissões podem se tornar fatores determinantes para as formações de identidades fragmentadas, ao considerarem que existem desafios e responsabilidades inerentes a cada uma das profissões.

Dessa maneira, professor e aluno existem em seus cenários instituídos dentro de uma sala de aula, onde o professor determina que aquele espaço social do sujeito seja dirigido por ele à prática de ensino, ficando sob sua responsabilidade as práticas discursivas, idealizadas na estrutura de uma concepção didático-pedagógica, enquanto, aos alunos, é dada a imagem daquele que se possa pesquisar o conhecimento numa relação com atuações orientadas pelo professor.

Pesquisas sobre os professores reflexivos mostram que, ao introduzirem as conexões entre formação e profissão, como representantes do conhecimento da docência, são transformadores da sociedade e na escola.

As observações de Nóvoa (1995) foram motivadas pela noção de Schön (1992), sobre a formação profissional reflexiva e ocasionou reforços para as pesquisas efetivadas no país, argumentando sobre a necessidade de uma base docente de nível superior, que concede experiências de formação, admitindo que essas experiências incorporem percursos de vida.

A identidade no crescimento profissional está profundamente ligada à atividade docente e às suas experiências e aprendizagens formativas, regulamentando uma realidade pessoal e profissional.

Colaborando com o tempo e espaço para a estabilização da aprendizagem descendente de vários contextos e formas de organizações de trabalhadores, sabemos que há um longo percurso e caminho para o docente seguir até que alcance uma estrutura adequada para sua carreira profissional, ao nível que envolve competência e qualificação.

Entendemos que toda formação técnica e docente é repensada e reciclada, a partir do cotidiano. Tardif (2002, p. 53) afirma que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Para o autor (2011) os saberes na área docente se destacam com quatro tipos distintos: os da formação profissional; os disciplinares; os curriculares e os experienciais. O quadro a seguir, registra a definição dos referidos saberes:

Quadro 3: Saberes docentes (cf. TARDIF 2011)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer).
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, etc). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles devem ser possibilitados por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Neste sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 18).

Tardif (2011) nos remete uma sapiência em relação à posição aplicada pelos saberes experienciais dos professores, pela direção da sua produção e movimentação principalmente a generalidade do ensino.

Com isso, as intenções do autor circunstanciar que os saberes docentes venham a ser procedentes do conhecimento sobre as ciências da educação, métodos e técnicas pedagógicas, do poder sobre o saber específico a ser lecionado, do conhecimento sobre o alvo/propósito de ensino ou do cotidiano do trabalho de ensinar, tendo a conclusão desses saberes no cotidiano do professor dentro da sala de aula, dentro da sua profissão.

Durante esse processo existem as especificidades para a produção nos saberes dos professores. Sendo assim, Tardif (2002) registra o quadro a seguir:

Quadro 4: Saberes vs origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores:

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos	A família, o ambiente de vida, a	Pela história de vida e pela

professores	educação no sentido lato, etc.	socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(Fonte: TARDIF, 2002, p. 63)

Percebe-se então que o autor registra os saberes que sejam aplicados pelos professores na sua ocupação profissional, diferenciando nas atividades de ensino.

O autor busca observar os saberes que considera de fato aplicado pelos professores no seu desempenho profissional e que atuam diretamente nos aspectos do fazer. Há saberes definidos por colaboraram na formação das concepções dos docentes sobre sua atividade profissional.

Tardif (2002) se atenta em salientar que o desenvolvimento da constituição do profissional está de certa maneira ligado às experiências atuais e do passado, dos conhecimentos obtidos no contexto da sua vida pessoal, escolar, profissional, caracterizando, assim, os saberes dos professores.

A importância dessa agregação desses saberes à prática profissional dos docentes, na maioria das vezes se registra através da socialização, com experiências que os atinge por espaços de convivência social.

Na concepção de Tardif (2002, 2011) os saberes experienciais dos professores são consequências de atividades nas constituições individuais, que durante seus estudos tem o propósito de dividir conhecimento através do desenvolvimento de integralização social profissionalmente.

Tardif (1999) expõe a questão dos conhecimentos profissionais e os questionamentos polêmicos do ensino e da formação dos professores. Cita que as indagações entre as profissões estão aptidões dos saberes profissionais, como uma especialização, qualificação e obtendo adaptações às circunstâncias novas em uma atividade de considerações e métodos, na busca de uma formação em desenvolvimento e sua aplicação sob sua competência profissional.

A implantação e o progresso desses aspectos em relação ao ensino e à formação do professor tem se desenvolvido através da conclusão da qualificação docente.

Zabalza (2003) diz que a universidade é uma estrutura em que se adquire conhecimento, em que profissionais buscam circunstâncias consideráveis capazes de aprender e aperfeiçoar o seu desempenho na aprendizagem ou na estrutura institucional, envolvendo os sujeitos em mudanças de ideias e condutas. Pimenta e Anastasiou (2002) certificam que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Essa confirmação beneficia o debate em volta do docente como sujeito que preenche espaços definidos à alteração da sociedade, mudando, desse modo, sua elaboração pedagógica, obtida, nesse momento, como espaço institucionalizado onde seu progresso pessoal seja capaz de cruzar os distintos espaços universitários. Quando refletimos sobre a formação pedagógica dos professores da Educação Superior, a docência nesta estrutura educacional tem função complexa que:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação os professores (CUNHA, 2010, p. 25).

Então, na ausência para determinados cursos, como os sujeitos da pesquisa desenvolvem nos seus cotidianos, buscam uma metodologia adequada para o professor do Ensino Superior e a disposição de uma composição integrada à construção de uma identidade profissional para a formação docente, o desejo intenso entre a necessidade do alcance de conhecimentos pedagógicos e a “recusa” de alguns professores em se qualificar, em ter uma formação na área pedagógica, ainda vai existir e ainda terá resistência para essa importante capacitação profissional relacionada ao Ensino Superior.

Desse modo, através das reflexões e teorias sobre a formação do professor, vamos definir agora os percursos metodológicos da forma mais detalhada.

CAPÍTULO IV – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apontamos a natureza da pesquisa, o caminho metodológico orientado para o desenvolvimento desta pesquisa. Informamos os procedimentos para o processo da análise de dados, o cenário e a prática discursivos dos sujeitos, foram levantados dados por vários instrumentos por meio do aplicativo Whatsapp, e-mail, questionário e produção fotográfica, que não foram identificados como objetos da nossa análise, no entanto serviram como ampliação do repertório para a análise em si, por meio dos dados abordados, os relatos. Salientamos que os sujeitos da pesquisa desempenham duas funções concomitantes, a de técnico-administrativo e a de docente, ambos na Universidade Federal da Paraíba.

No início, buscamos um padrão em que estivessem inseridos os processos pertinentes para nossa pesquisa, apresentamos uma breve descrição sobre Análise do Discurso e, logo após, as categorias que pretendíamos investigar na análise da pesquisa, como o *ethos* e a cenografia, ambas baseadas nas teorias de Dominique Maingueneau (1997, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2015) e algumas questões sobre formação docente.

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa-descritiva-interpretativista, baseada nos pressupostos da AD, voltados para a constituição dos sujeitos, do *ethos* discursivo e da cenografia, bem como da reflexão e interpretação desses sujeitos agindo sobre a linguagem, conforme descrito no segundo capítulo.

A opção por essa abordagem foi da aproximação nas relações dos sujeitos por uma explicação da dinâmica das relações sociais entre os posicionamentos e intenções profissionais. Com isso, tende-se a possibilidade de adquirir respostas mais espontâneas e pouco direcionadas, além da compreensão de comportamentos e da observação de soluções para as adversidades desses espaços.

Desse modo, conforme Gil (2002, p. 175), entendemos que “a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito do estilo e da capacidade do pesquisador”. Assim, a pesquisa qualitativa se estrutura experimentalmente, sabendo que as respostas estarão fundamentadas no que a pesquisadora alcançou retirar do *corpus*.

Trazemos questões de natureza subjetiva, com “marcas” de interpretação, apresentadas por mobilidade diante de práticas discursivas dos sujeitos, em situações de cenários em que possam falar nessa esfera. Nesse contexto, busca-se entender os fatos investigados para posteriormente examiná-los e explicá-los, pois dependerá da visão dos mesmos a habilidade de explanar os enunciados dos sujeitos da pesquisa.

Por ser uma pesquisa de opinião, com características em busca da realidade explorada, tem caráter descritivo nas construções de identidades. Os sujeitos representados constituem qualidades como casuais, sendo fragmentados, automáticos, imperfeitos, parciais, que venham a obter, assim, um processo evolutivo e se tornarem pertinentes e práticos como quando alguém que se destina a inscrever em uma pesquisa em Análise do Discurso, pois é necessário traduzir isso em termos de identidade enunciativa, diferentes posicionamentos, definindo seu próprio lugar de enunciação.

Gil (1999 apud THIOLENT, 1985), sobre esse modelo de pesquisa, afirma que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou corporativo (GIL, 1999, p. 46 apud THIOLENT, 1985, p. 14).

Dessa forma, buscamos entender com a pesquisa qualitativa a caracterização empírica, pois a conclusão será norteadada na ação e no objeto que a pesquisadora alcançará através do *corpus*, do relato de vida e profissional dos sujeitos, durante a análise em conseguir esboçar um determinado enunciado, expressar uma opinião. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Os interdiscursos existentes nos relatos dos sujeitos, compostos por elementos enunciativos diferentes e como estes influíram na construção de sentidos serão estudados nesta pesquisa, bem como serão analisados nos relatos de vida que decorrem da constituição do *ethos* com suporte nos conceitos do francês Maingueneau.

Durante a pesquisa, surgiu o método dedutivo como o mais adequado às questões a serem conclusivas em nossas afirmações, pois os saberes são pré-estabelecidos e generalizados, a forma de integrar ao conhecimento verídico e da observação particular, até sua conclusão. Em seguida, fizemos um estudo detalhado para identificar as práticas discursivas que planejamos pesquisar: a cenografia e o *ethos*, fundamentados nas teorias de Maingueneau (1997, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2015).

Ao determinar o método, buscamos obter os resultados e atingir os objetivos, entender o sentido das construções de identidades, observar nos discursos docentes e técnico-administrativos os representantes de si e dos fazeres profissionais, compreender que assumir “um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende

pesquisar, dos recursos materiais disponíveis ao nível de abrangência do estudo e, sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador” (GIL, 1999, p. 9).

No desenvolvimento da pesquisa fizemos um estudo sobre os perfis dos sujeitos que se encontravam na situação de nossos propósitos ao estarem atuando em duas funções simultaneamente, como técnicos e docentes. Ao selecioná-los e identificá-los para contribuição e valorização da pesquisa na “representação” de suas falas em seus ambientes profissionais, podemos traçar os perfis com a ajuda das suas graduações e pós-graduações.

Fomos à busca principalmente de profissionais que estivessem em ambientes profissionais com situações bem adversas, com dois sujeitos que no cotidiano dividiam uma ansiedade sobre o desempenho dentro de um ambiente em sala de aula e um ambiente técnico, com ambos os sujeitos exercendo suas funções administrativas nas Pró-Reitorias da UFPB.

O corpus a ser pesquisado foi coletado no período anterior e durante a pandemia, com o envio de dois relatos pelos dois sujeitos da pesquisa, pela análise de **“o relato de vida acadêmica e profissional”** e **“como me vejo e me sinto enquanto técnica-administrativa e docente”** e objetos que acrescentaram composições nas formas virtuais, como áudios, reprodução fotográfica, aplicativo Whatsapp e do questionário que foi respondido via e-mail, tanto técnico quanto professor. Composto pelos áudios com duração em média cada, de cinquenta minutos, dos sujeitos em ambas às situações profissionais.

Dos relatos foram selecionadas algumas situações relevantes para nossos estudos, por nos fornecerem pistas tanto sobre o processo de formação docente no nível superior quanto sobre o processo de formação do *ethos* e da cenografia nos espaços discursivos desses sujeitos. Os dados coletados dar-se-ão por questionamentos para o desenvolvimento da nossa pesquisa para observarmos a construção do *ethos* e a cenografia em situações diversas dos sujeitos.

Nos relatos foram descritos a estrutura pessoal, técnica e acadêmica dos sujeitos, como uma visão do cenário nas suas vidas cotidianas e para suas práticas discursivas. Os relatos são narrações de acontecimentos, descrições, exposições, relações, histórias e explanações que estruturam a construção do *corpus*, que determina uma exposição de ideias e formações dos dois sujeitos, na constituição do *ethos* discursivo, a cenografia e sua formação profissional docente.

Os relatos se referem em sua grande maioria às histórias profissionais e acadêmicas na vida dos sujeitos, tendo como função principal a construção de identidade constituída por conflitos entre o espaço e tempo, tendo como busca uma formação profissional.

A pesquisa se destina a estudar o *ethos* discursivo e a cenografia a partir da análise das práticas discursivas, considerando a formação do professor do ensino superior que buscamos a consolidação de novas perspectivas profissionais.

Devido à pandemia, as observações das composições nos trechos dos relatos foram determinantes para análise, para cada situação na atuação dentro de cada ambiente, que foram enviados por textos, e-mails, e assim podemos fazer uma análise apurada, alcançando assim detalhes e questionamentos sobre o *corpus* da pesquisa.

Com isso, a análise dos relatos nos fez perceber a necessidade de proporcionalizar a realidade dos sujeitos dentro dos seus ambientes profissionais, como contamos em nossa análise de dados, pois não nos seria suficiente para apresentar a cena enunciativa em que se desenvolveria cada discurso, por isso também buscamos outro recurso como reprodução fotográfica, que nos deu várias realidades e posições enunciativas dos sujeitos.

Assim, através dos relatos vemos o cenário da mudança, da objetividade e da exposição das cenas discursivas dos sujeitos, que percebemos nos ângulos da tomada de vista e na capacidade da função do sujeito no contexto de cada ambiente profissional em que estão envolvidos nos processos discursivos.

Esta pesquisa, a princípio, previa algumas situações que não puderam ser efetuadas como observações presenciais em ambientes técnicos e salas de aula, e entrevistas com os sujeitos devido à pandemia, por isso realizamos virtualmente chamadas de vídeos, nos procedimentos metodológicos sem que comprometesse o resultado da pesquisa. No entanto, não podemos concluir os estágios previstos inicialmente, o que impossibilitou algumas partes para a análise de dados, como observação dentro dos ambientes profissionais.

Os diálogos com os sujeitos também foram através do aplicativo Whatsapps e e-mails, suporte na identificação no propósito comunicativo, auxiliando para a representação da influência que o docente desempenha sobre o técnico, reciprocamente, para facilitar a conversação sobre algumas dúvidas, principalmente em relação ao questionário, mas foram respondidos e concluídos satisfatoriamente, portanto, não foram obtidas restrições à ação pretendida para o processo de conclusão da pesquisa.

Nosso questionamento se direciona a identificar e explicar as cenografias desses cargos no desenvolvimento da prática discursiva, analisando como essas práticas se inter-relacionam nesses ambientes de trabalho.

A observação e a análise dos relatos representam delimitações nas ligações com as práticas discursivas de docentes que relatam experiências e conhecimentos que, ao serem

expostos, estabelecem o entendimento, a percepção sobre os sentidos ideológicos na profissão.

Esses relatos estão repletos de parcialidade e de expressividades, nos mostram claramente marcas linguísticas, evidenciando os aspectos técnicos e metodológicos que representam percepção, aprendizagem e complexidade nos conteúdos e nos entendimentos dos professores.

Em seguida, houve a etapa de levantamento de dados pertinentes para a análise, na identificação da cenografia com os encontros dos perfis dos sujeitos na enunciação. Nessa análise mais detalhada, concentrou-se em identificar a forma com que os sujeitos constroem seus discursos em seus ambientes profissionais, como defendem em seus argumentos.

No processo de constituição do sujeito discursivo, se tratando de um ambiente de interação social, há uma busca da definição de sua identidade em questionamentos do enunciador ao se estabelecer no cenário na prática enunciativa? Há mudança na migração do cenário? Na validação da cenografia?

A análise se detém nas questões discursivas, dispondo do texto e do contexto e como literalmente se forma uma estrutura discursiva. Com isso, se constitui uma preparação do *ethos* dito e mostrado (cf. MAINGUENEAU, 2015).

Por fim, realizadas as considerações metodológicas, encaminhamos para o próximo capítulo, para a constituição do processo de análise de dados para percorrermos a trajetória dos relatos dos sujeitos em suas escolhas e algumas contribuições, opções, alternativas, e para as interpretações em ambientes de diferentes situações profissionais.

CAPÍTULO V – A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS: Entre o pessoal e o profissional

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados do nosso *corpus* que, conforme explicitado na metodologia, foram constituídos a partir do seguinte instrumento: o relato.

Os relatos “**o relato de vida acadêmica e profissional**” e “**como me vejo e me sinto enquanto técnica-administrativa e docente**” tiveram como objetivos obter, a partir das narrativas dos sujeitos, a trajetória de suas vivências profissionais, seja no ambiente técnico-administrativo ou na sala de aula.

A partir dessas narrativas, buscamos identificar o *ethos* dito e o mostrado, como também verificar os cenários em posição de ensino construídos na enunciação, em que os posicionamentos dos sujeitos são usados nos discursos.

No papel da cenografia na construção do *ethos* discursivo, Maingueneau (2008) identifica as práticas que são empregadas em contextos e as indagações usadas para promover os discursos. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2010),

O modo de constituição do *corpus* não é, pois, em análise do discurso, um simples gesto técnico que responde às exigências ordinárias da epistemologia das ciências sociais: é problemática na medida em que coloca em jogo a própria concepção da discursividade, sua relação com as instituições e o papel da análise do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2010, p. 139).

Com o objetivo de analisar os discursos dos docentes/técnico-administrativos, buscamos pistas para identificar representações de si e do fazer profissional. Essas pistas podem levar à legitimação de cenas e de construção de identidades que permitem a urgência do *ethos* discursivo e suas condições de produção ocupacional. Buscamos, então, nos relatos dos sujeitos, os modos de anunciarem momentos que se apresentavam em seus ambientes profissionais, em busca de formação docente, de Ensino Superior.

Ao afirmar que é através do discurso que o *ethos* é criado na forma de imagens, de apresentações coletivas, na maneira de falar com a conexão dos sujeitos envolvidos em situações enunciativas, evidenciando as imagens dos sujeitos e seus espaços discursivos.

Com a característica de o *ethos* ser proveniente da imagem dessa “fala”, que confirma uma identidade equivalente ao espaço que o sujeito precisará, nesses ambientes profissionais, construir seus enunciados, questionamos se teremos uma imagem na cena nesses ambientes.

É necessário que exista um equilíbrio mínimo entre os ambientes profissionais dos sujeitos da pesquisa, que mostrem sentidos em suas posições de natureza sociais e ideológicas para poderem desenvolver a linguagem e contribuir com a produção enunciativa.

Criado no meio de uma cena pragmática, o *ethos* origina-se do “mostrado”, o sujeito que fala é notado por um “tom” que exige uma disposição de sua individualidade corporal, ao passo que seu discurso vai sendo construído.

Nessa perspectiva, escolhemos a identificação das mudanças identitárias dos sujeitos, técnicos-docentes, nos contextos em seus ambientes profissionais, acreditando que a construção da compatibilidade do cargo de professor seja a estrutura para a finalidade da formação docente.

A linguagem, na perspectiva pragmática, tem sua justificativa em ser uma forma de ação. Qualquer atividade de fala é específica de uma instituição, notoriamente um ato que presume um acontecimento.

Observamos, no decorrer desse capítulo, que essa relação técnico-docente não é comum, se constitui por processos diferentes, às vezes complicados e não conclusivos.

Nos vários processos da aprendizagem, podemos citar, em destaque, a motivação como um dos mais predominantes, que a importância da necessidade do conhecimento, vai à busca de atingir determinados objetivos (TAPIA e FITA, 2000).

A criatividade também é um processo de aprendizagem, nos sentidos do novo, da transformação, da mobilidade, da inventividade, que existem nos atos do saber e produzir.

Ainda existe a inteligência que está direcionada com as características do sujeito e com dados do seu ambiente, constituídas individualmente nos cenários formais e informais da aprendizagem, entendidas pelo sujeito em seu dia a dia. Assim, a inteligência se destaca também com a competência e habilidade do sujeito, na identificação e reconhecimento na realidade que o envolve, de maneira a coordená-la, orientá-la e conseqüentemente, modificá-la.

Tapia e Fita (2000) destacam a relevância do papel docente na construção do espaço causado e gerado na aprendizagem, pois não é um trabalho fácil, necessita de uma ação na complexidade do ensino, com suas dificuldades, privações e confrontos constantes.

Assim, analisamos trechos nos relatos nos itens: **“Como seria atrativo poder fazer o que gosta”**, **“Como me sinto em uma sala de aula e como em um ambiente técnico”**, **“Acumulação de dois cargos”** e **“Reconhecer o conhecimento e a criatividade”**, os trechos destes relatos nos mostram como os sujeitos, ambos entre 35 a 40 anos, mestras em Administração e Educação, se sentiam e desenvolviam seus afazeres profissionais, considerando a cenografia e o *ethos* discursivo, também uma composição dos conhecimentos para uma formação acadêmica, na construção dos saberes fundamentais à sua prática profissional na complexidade das diversas posições, espaços, conhecimentos e experiências.

5.1 “Como seria atrativo poder fazer o que gosta”: Uma análise sobre a cenografia/*ethos*

A realidade dos sujeitos da pesquisa em ocupar espaços e construir uma imagem de si a partir de cada um desses lugares, seja em uma sala de aula ou em ambiente técnico, é uma constante, conforme percebemos nos relatos deles, da construção da cenografia e do *ethos* discursivo baseado na identidade com seus locais de trabalho, a partir de suas escolhas, considerando seus discursos através de uma disposição enunciativa em um determinado ambiente profissional. Em virtude da heterogeneidade dos discursos, formam-se equivalentes campos discursivos, ao adquirirem sentidos semelhantes, em dividirem uma mesma natureza social.

Refletimos, assim, nos pensamentos de Maingueneau (2005b) que “é no interior de um campo discursivo que se constitui um discurso [...] o que não significa, entretanto que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 34). Sendo a cenografia uma estrutura que mostra o enunciador se mover através de sua enunciação, ao se expressar, o discurso constituído institui a cenografia, legitimando-a.

Por isso, situações de diálogo e descrição do sujeito no exemplo 01, se defende em cenas de fala já autenticadas, ao definir seu ambiente profissional técnico com ênfase e determinação, deixando bem claro suas obrigações a alguns docentes que insistem em desqualificar seu ambiente profissional e reconhecê-lo em situações nas quais o discurso se reitera e se constitui vigente na cenografia explorada.

Exemplo 01

Na época em que trabalhei na coordenação e departamento de curso, sentia que alguns docentes achavam que a gente (técnico) era secretaria particular deles, mas sempre deixei claro quais eram minhas obrigações. (PTD 001)

Percebemos que esta cenografia é constituída a partir da citação de um problema social, que PTD “001” descreve sobre o posicionamento antes comum às atitudes de docentes que chegam a uma coordenação para receberem informações, o tratamento, a postura destinada a um técnico era de trato com inferioridade. Entretanto, o referido sujeito se impõe na situação, colocando bem claras as suas obrigações no ambiente profissional. Podemos dizer que o sujeito se produz a cada discurso, com particularidade, afirmando sua cenografia.

O discurso no exemplo 01 nos remete a argumentos sobre a autonomia para tomar decisões sobre suas atividades. As experiências que PTD “001” tem por trabalhar em coordenação e departamento de curso mostra, no discurso, uma heterogeneidade relativa aos cargos de nível gerencial e de Ensino Superior, pois a questão da formação foi um diferencial para o sujeito.

Por isso, ao se pronunciar em uma sala técnica, a cenografia constitui o tempo e o espaço da enunciação, em que o sujeito contribui e atua mutuamente para tentar definir suas identidades e fazer sentidos no universo discursivo. Ao se entender como um cenário de constituição e composição de discursos, a área de discursividade:

[...] se refere a um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam [...] por uma posição enunciativa em uma dada região (MAINGUENEAU, 2000, p. 116).

Quando um sujeito fala, ocupa uma função discursiva, histórica e ideologicamente descrita numa formação discursiva propriamente dita, nos dois ambientes profissionais, principalmente quando a técnica permite suas expressões comunicativas, sendo promovida pelo *ethos* em uma narração de identidade entre o discurso e as circunstâncias.

Cada cenografia, para o sujeito, ocorre de forma diferente, na providência em que foi induzida, estimulada, contestada, alternando essa cena mediante a um contato oral, quer seja em uma sala de aula ou um ambiente técnico, sabendo que essa cena muda trazendo ideias de um novo discurso, procedente de diferentes instantes na narrativa e de diferentes espaços sociais.

Essa cenografia, no exemplo 02, consegue compor uma descrição da imagem que as instituições públicas realizam de si – *ethos* – conhecido nos discursos docentes e técnicos que, analisando PTD “002”, assume uma situação em seus discursos, estruturando imagens que querem se expressar dentro de uma situação verdadeira.

Exemplo 02

Os Docentes realmente se julgam superiores aos técnicos e eu sempre tento deixar claro a nossa importância e o respeito que se deve ter para conosco e nosso trabalho. (PTD 002)

O enunciador, no exemplo 02, detalha o *ethos mostrado*, na dimensão em que nessa cenografia é criada e caracterizada no acontecimento sobre a imposição de uma opinião e um respeito a um determinado ambiente de trabalho. Construindo a cenografia, o enunciador

deixa muitas brechas para serem estudadas, “um discurso implica um enunciador e um coenunciador, um lugar e um momento da enunciação que valida à própria instância que permite sua existência” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 51).

Na cenografia, é difícil se criar um ambiente equivalente entre docentes e técnicos, pois cada um enfrentará seu espaço ao atender suas expectativas em cada campo profissional de forma diferente, à comprovação do seu discurso, que estrutura essa cena ao mesmo tempo em que concede a realidade do que está sendo enunciado.

Convivemos com uma interdiscursividade que se dá a partir do discurso com o normal do dia a dia e os obstáculos confrontados pelos participantes, vividos numa situação que não temos como escolha de vida, e sim necessidade. O discurso também se autentica tendo uma condição que liga o falante a produzir um universo, que chama por aquela cenografia apontada no próprio discurso e se forma em alguma outra.

[...] o discurso não se encerra na interioridade de uma intenção, determinando em vez disso força de consolidação, vetor de um posicionamento, construção progressiva, pelo intertexto, de certa identidade enunciativa e de um movimento de legitimação do espaço de sua enunciação (MAINGUENEAU, 1997, p. 43).

Sobre a interdiscursividade, Maingueneau (2008a) descreve sete regras, que apresentamos a seguir: a) O interdiscurso é o que determina o início do discurso, o que mostra o espaço da mudança entre os diversos discursos eleitos; b) A relação semântica entre os discursos é uma interpretação do Outro no Mesmo; c) O interdiscurso é bem transmitido administrativamente de um conjunto organizado de ideias com limitações semânticas globais; d) O conjunto organizado de ideias de limitações é dado como uma representação de atribuições de uma espécie de competência interdiscursiva, os enunciadores imperam regras que concedem construir e argumentar enunciados; e) O discurso deve ser empregado como uma prática discursiva; f) A prática discursiva é analisada como um aprendizado intersemiótico; g) O sistema de limitações composta o aperfeiçoamento para acomodar a inscrição histórica.

Com estas regras relacionadas por Maingueneau (2008a) determinam as concepções em conceber um sistema de articulações nas atribuições apresentadas sem eliminar a identidade em um todo.

Dessa maneira, a cenografia autentica um enunciado quando o mesmo conta uma narrativa, principalmente quando se avança na composição da obra, mas sabendo que condiz ao universo caracterizado pelo discurso.

Maingueneau (2005a) relata que o enunciador se utiliza do discurso sobre uma cena e a usufrui como um cenário para criar o sentido pensado através da própria enunciação. Encontramos esse cenário no exemplo 03, quando o sujeito se utiliza do espaço profissional para defender sua tese, pois mostra o objeto de estudo de sua pesquisa, com as imagens sendo construídas através de novas atividades.

Exemplo 03

Resolvi voltar a trabalhar antes de defender a tese, pois acreditava que seria interessante estar próximo do meu objeto de estudo (aposentáveis) no momento da escrita. Retornei a trabalhar em 2016; senti uma grande diferença acerca das novas atividades e do tratamento de alguns colegas de trabalho e até do público externo por saberem que eu estava terminando o Doutorado. Defendi a tese em dezembro de 2017. (PTD 001)

Exemplificando o universo discursivo, vemos que o discurso nos mostra que PTD “001” retorna ao seu ambiente de trabalho antes do tempo para defender sua pesquisa do Doutorado, justamente para o momento da escrita acadêmica. Todavia, naquele momento, o atendimento ao público externo não era mais o mesmo, o tratamento de alguns colegas estava diferente.

Vemos que através dessas atitudes, no exemplo 03, a constituição do *ethos dito e mostrado* da imagem de si mostra a realidade de um sujeito incluído no discurso, um permanente estudo de vida, quando vemos o sujeito dizer que seria interessante estar próximo do objeto de estudo, no relacionamento da composição do ato de aceitação do sujeito a certa disposição discursiva.

Desse modo, o que Maingueneau (2008a) expressa como a cenografia configura o espaço pelo discurso, justamente como diz nossa participante PTD “001” ao relatar as novas atividades e o posicionamento do público externo sobre sua atividade acadêmica na posição de sala de aula.

.

5.2 “Como me sinto em uma sala de aula e como em um ambiente técnico”: Uma análise a respeito do *ethos*

Nos relatos dos sujeitos, percebemos que a personalidade de ambos, na construção do seu *ethos*, constitui-se através de seus espaços com na criação das imagens que vão assumindo

em uma posição nas “condições do exercício da palavra publicamente proferida” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 11).

PTD “002” relata, no exemplo 04, que os docentes o tratam de forma diferente, como possível docente, com o mesmo, no futuro, pretendendo fazer concurso para docência na universidade, provendo, com isso, o *ethos* mostrado em um discurso em busca da formação docente, seu papel social e sua finalidade profissional.

Exemplo 04

Os docentes já me veem de maneira diferente, como possível docente da UFPB e realmente pretendo fazer concurso para ser professora da UFPB, mas, enquanto isso, continuo desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica no meu setor e de professora nos cursos de capacitação da UFPB. (PTD 002)

A maneira como se apresenta por meio do *ethos* é um componente principal da argumentação social, da articulação institucional e ainda participa dos discursos entre técnicos e docentes, dos congressos de professores, dos compromissos ou encontros afetivos e com amigos (AMOSSY, 2008a).

A construção do papel do professor vem através das atividades da profissional de técnico como relatam os sujeitos da pesquisa. Citam que o sentimento de ser técnica realmente muda no ambiente de sala de aula, no papel de professor, apesar de se fazer mais fundamentada em um cenário novo profissional, o tratamento e o reconhecimento fazem parte do desenvolvimento como docente.

Na cena enunciativa do exemplo 04, é possível perceber a composição das imagens do *ethos mostrado* nas palavras de PTD “002”. Os docentes veem esse sujeito de forma diferente, obviamente ele pode se destacar pela maneira de se vestir, falar, agir, transmitir conhecimento e adquirir dispositivos para efetivamente ocupar o cargo de docente, a partir de certa credibilidade e confiança.

Com isso, o enunciador concebe legitimidade ao que é dito, o *ethos* do técnico e do docente são constituídos desde as amostras profissionais do enunciador que comprova conhecimento a respeito das áreas correspondentes, reconhecendo aspectos e sentidos das mesmas.

O *ethos* do enunciador procura equilíbrio com o coenunciador através de uma concordância de auxílio para alcançar seus objetivos. A construção do *ethos* na definição do

“eu”, em seu discurso, enfatiza que precisa passar em um concurso público para professor na UFPB, para ser respeitado e ter credibilidade na forma de ser e em sua postura.

Nessa cenografia, podemos citar que a amplitude de um concurso, parece que é a solução e o que legitima seu discurso nos sentidos construídos para reconhecer o *ethos*. Entretanto, não é apenas através do cargo de docente na universidade que o sujeito poderá ter a referência de um espaço público para poder ter a consideração dos docentes que têm contato como técnico. A propagação das diferentes práticas sociais não é razoável para a consciência das interdições das quais se atua a produção das desigualdades nas práticas docentes e técnicas.

Logo, esse discurso é levado a uma situação em que a PTD “002” na busca da formação acadêmica, relata o quanto foi importante para o trabalho da docência sua formação de pós-graduação em educação, lugar onde coube sua capacitação e competência na área em Educação Superior.

Notamos que o discurso do enunciador, com relação à justificativa de não pertencer a um determinado espaço, em busca de uma formação à docência no decorrer de sua vida profissional, mostra apenas que a área em educação pode lhe oferecer esse conhecimento necessário para executar essa formação pedagógica.

Percebemos que, no exemplo 05, PTD “001” tem o mesmo pensamento de PTD “002” ao falar sobre concurso, mas com propósitos e objetivos diferentes, apresentando uma relação entre um discurso e outros fatores determinantes para a construção dos sentidos de cada prática enunciativa.

Exemplo 05

Sempre respondo que quero ser docente da UFPB, mas não vou fazer qualquer concurso, vou fazer para o que eu gosto, até porque já tenho estabilidade e amo o que faço. Além disso, continuo ensinando em instituições privadas e em capacitações internas. (PTD 001)

Nessa cenografia produzida a partir do conhecimento do enunciador, de como é o sentimento por ter que fazer um concurso para ser respeitado, ele trabalha como técnico porque gosta e o faz com amor, acreditando estar onde deveria estar. A docência é uma consequência que possa vir a acontecer, mesmo dando continuidade ao ensino e conhecimento nas instituições privadas e em capacitações internas.

O *ethos* mostrado do ser docente, em busca de capacitação, se veste do cargo docente, de se realizar nos posicionamentos discursivos, o quanto ele reconhece que a formação docente foi importante para ele.

No exemplo 05, caracterizado em outra cenografia, podemos perceber que, no discurso, as diferenças de escolhas levam o sujeito à companhia do interdiscurso político, revelando a descrição de poder de decisão que o enunciador detém, revelando sua personalidade. Como diz Maingueneau (2015, p. 98), “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”.

Nesta construção, PTD “001”, no exemplo 05, relata que almeja fazer um concurso, especificamente para docente, mas não qualquer um, para um específico, que seja do seu agrado, com satisfação, ou seja, imagens do cenário construídas no reforço do seu discurso e na constituição do *ethos*, que se completa ao fazer referência a sua estabilidade.

O enunciador, no exemplo 06, apresenta situações de como é competitivo e difícil, na prática, ter dois cargos, para distinguir as imagens que são construídas diante de indicações da própria enunciação, confirmando que o *ethos* é uma ideia discursiva, não sendo assim um vestígio externo à fala.

A cenografia apresentada, nesta forma, indica que o discurso docente mostra imagens de um lugar enfático, descrito com os discursos históricos de seu ambiente profissional, por isso o enunciador autentica o sentido e sua identidade, construindo imagens, gerando resultado de realidade, essencialmente pela aplicação dos seguintes dêiticos: “ficava na dúvida”, “meu receio”.

Exemplo 06

[...] E eu sentia essa pressão tanto pelos docentes que trabalhavam quanto os que me ensinavam no Mestrado; ficava na dúvida realmente se queria ser docente ou não; receio principalmente por causa das confusões e brigas de ego que existem nos departamentos. (PTD 001)

Maingueneau (2002, p. 5), quando diz que “a identidade de um discurso se constrói e se alimenta através de outros discursos”, ou seja, o discurso da cenografia, mostra neste exemplo o constituir a partir de dizeres que circulam socialmente e de discursos que constantemente aparece nos departamentos, nos lugares em que PTD “001” permaneça, seja em uma sala de aula ou em uma sala técnica. Essas expectativas criadas para ocupar um determinado cargo constituem um drama, um sofrimento, com confusões e brigas de “ego”.

É durante o processo de construção da personalidade, identidade e saberes que o sujeito adquire o sentido da sua história profissional, compatibilizando as mudanças e as migrações da cenografia. Na compreensão do papel do sujeito nas práticas discursivas e nos diferentes ambientes profissionais, o propósito será alcançar o *ethos* docente e a constituição da cenografia.

Dessa forma, a apresentação de PTD “001” em uma sala técnica descreve, no exemplo 06, nesta incerteza de um sujeito com questionamentos, em que argumenta que um espaço pode determinar uma “maneira de expressar”.

No caso de PTD “002”, no exemplo 07, este organiza uma relação de conhecimento e experiência sobre cada posição institucional por qual assume a cena de cada espaço onde, como enunciador, constrói suas ideias. Surgem questionamentos e indagações nas construções dos sentidos e identidades das imagens de si, mas seguindo a sustentação do conhecimento que conquistamos em cada ambiente em suas inerentes experiências de vida, uma vez que o sujeito conhece e tem a informação de cada ambiente e o saber.

Exemplo 07

Atualmente sinto uma diferença no tratamento, tanto por estar numa função de coordenadora como por ser doutoranda da UFPB. (PTD 002)

Nesta cenografia, há uma constituição de um *ethos* no qual PTD “002” se autentica como fiador do seu discurso em apoderar e autenticar o seu falar, construindo o *ethos* no sentido constituído no discurso. Podemos dizer que os docentes são conscientes na sua formação, na criação de novos docentes e, deste modo, refletem um dever e uma incumbência sobre a sua condição e competência na educação.

Na visão da PTD “002”, o conhecimento que menos ganhou ênfase no desenvolvimento da formação de professores foi o da experiência. No entanto, refletir a prática social como largada e como chegada proporciona uma interpretação da compreensão na formação da docência de curso superior.

Na cenografia em questão, no exemplo 07, a construção de um *ethos* que simboliza a função de coordenador traz o sentido de PTD “002” ser um doutorando da UFPB por receber um tratamento diferente, no campo político-social, provando a diferença social entre ocupar um cargo técnico e ocupar o cargo docente, sendo possível perceber como a interdiscursividade acontece nessa cenografia.

Encontramos essa interdiscursividade quando o sujeito diz estar em um cargo e desenvolver uma função como doutorando, descrevendo sentidos entre discursos. A função de coordenador é estabelecida como um lugar e um instante histórico do cargo constituído dentro de outro discurso.

Exemplo 08

Sinto-me uma técnica-docente, ainda mais técnica do que docente, mas creio que no futuro serei mais docente do que técnica. (PTD 001)

O *ethos* se estrutura na enunciação através de recursos diferentes que se constrói no discurso. Assim podemos ter essa relação na formação docente, do sujeito, no planejamento de idealizar uma promoção na transmissão de conhecimento. Essa construção do *ethos* considera que a experiência e a vivência técnica do sujeito se transformam no cenário docente de maneira mais específica e versátil em sala de aula.

Na ação desse trecho discursivo, há expressão de convicção, pois, ao provar em atitudes a disposição e o interesse pela capacitação, o texto reflete uma “imagem de si”, uma ansiedade de formação profissional, em acordo com a cenografia, com qualquer discurso que possui uma imagem que, composta por uma fala, tem a ideia de *ethos* discursivo.

Na cena enunciativa do exemplo 08, é notável a percepção da composição do discurso e das imagens de um técnico com experiência em docência, que atua reconhecendo como se deu a construção do *ethos* nos diferentes cargos exercidos por PTD “001”, construindo imagens no discurso da formação docente no ambiente profissional.

Esse sentimento compreende e representa o *ethos* através do caráter real do sujeito e do discurso marcado de conquistas no futuro. Sob esse prisma, PTD “001” tem um papel influente como técnico, mas predominantemente docente. A importância do papel docente na prática do discurso atinge mais pessoas, estimula de alguma forma a reflexão e a capacidade de análise do coenunciador.

É necessária a construção dessa forma-sujeito para o papel de docente, na influência das posições ideológicas e sociais marcantes para se definirem no discurso do professor, na influência da postura e identidade na formação discursiva.

Os docentes exibem um papel da construção do sentido nos compromissos cotidianos, as aprendizagens, às experiências e os conhecimentos, que ao perceberem que são sujeitos reflexivos dentro das práticas pedagógicas.

Nóvoa (1995) afirma que,

Não existe indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, pois a singularidade e historicidade se caracterizam com o eu pessoal e a formação inicial e continuada e seus elos com os saberes e experiências da docência com seu eu profissional

O sujeito que acredita e vivencia um estereótipo é necessário que atribua uma definição mais ampla do seu mundo cultural e representativo dentro de um espaço moldado, estando assim relacionado à interatividade enunciativa e a relação social de um processo simplificado do sujeito, onde os discursos podem participar e contribuir suas ideias e conhecimentos. Pêcheux (1990) relata que,

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócia histórica que não seja afetada, de uma maneira, ou de outra, por uma infelicidade no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação.

Dessa maneira, a enunciação é uma ação pela qual o sujeito se indica como falante e tende a atuar sobre o enunciador com a finalidade de se gerar resultados, justamente como no exemplo “09” de PTD “001”, quando diz seu sentimento sobre o tratamento das pessoas de ele “estar” ou não docente.

Tudo parecia difícil, tinha que se “apresentar” e “frisar” que “estava” como técnico, falando da sua importância e de como dar a devida continuidade a suas atividades, da legitimidade de sua identidade.

O cotidiano como técnico na UFPB não deixa de ser uma experiência engrandecedora, conhecer os procedimentos por onde se passam os processos e obstáculos, saber encarar os conflitos pessoais e com todas as circunstâncias que envolvem o serviço público de modo geral fazem transformar e inovar as práticas pedagógicas.

Assim, nos relatos dos sujeitos, a formação docente teria mais recurso para dinamizar a transmissão de conhecimento, mesmo considerando as experiências e vivência como técnico, pois ajudam com a dinâmica docente, que acreditam ter uma formação mais específica, que aumentaria a estrutura e a versatilidade em sala de aula, buscando uma preparação mais especializada para o ambiente docente.

Exemplo 09

No momento em que eu estava entre os docentes, eu me sentia uma e eles me tratavam
--

como professora, só tinha certa estranheza quando iam me apresentar como técnica, contudo, sempre frisei que era técnica. Acho importante ser técnica, pois posso ensinar a prática e ser docente, porque nas minhas atividades sempre explico e ensino os servidores sobre a legislação. (PTD 001)

Ainda na mesma cenografia, percebemos que a construção do *ethos* se faz levando em consideração as cenas, ou seja, dependendo de onde PTD “001” mostra que a maneira como os docentes o tratavam ficava diferente, pois, como técnico, era de forma mais simples, pois ele se sentia bem e queria que o respeitassem como tal.

Em decorrência disso, o enunciador mostra a imagem de um ambiente profissional que por sua condição informa ao sujeito, técnico-docente, um equilíbrio seja qual for o conhecimento acadêmico que o enunciador concede nas práticas discursivas.

O sujeito constrói sua cenografia desde quando sua identidade se observa com o cenário de origem, expondo sobre a diferença entre a situação de um ambiente técnico e uma sala de aula para quem se intenciona o seu discurso, mostrando também a influência das ações construídas nas imagens das atividades cotidianas de PTD 001.

Sendo assim, conforme Maingueneau (2008b), o *ethos* é um modo discursivo, que se constitui através da ação da enunciação, pois quando vemos o discurso de PTD 001 que marca questionamentos sociais a respeito da formação docente, notamos que esse *ethos* se desenvolve no discurso, pois foi por meio da enunciação que a imagem da sala de aula se concretizou com determinação e superação, assim observamos a construção desse *ethos* na existência do seu discurso.

O reconhecimento da experiência é explícito em relação à docência, tanto para PTD “002” como para PTD “001”, em relação à formação do Ensino Superior, pois buscam saberes teóricos e práticos, enquanto, na área técnica, os sujeitos participantes prevalecem mais no atendimento e no conhecimento correspondente, percebendo para isso, ser tão difícil fazer escolhas, inclusive indagando o porquê de ainda estarem neste cargo, como segue no diálogo:

Exemplo 10

Após administrar os dois cargos, simultaneamente, as chefias foram surgindo e foi ficando mais difícil a situação de docente prevalecer dentro de si. (PTD 001)

No comentário do sujeito, o *ethos* mainguenoniano mostra que o discurso vai para a direção da certeza, que o cenário produz sentido e a imagem de si.

O sujeito relata entendimento para cada momento profissional, principalmente prevalecendo o cargo de professor mais do que o ambiente técnico, mesmo sabendo que a didática adquirida vem da área técnica, pelo menos na realidade de um dos sujeitos, pois o técnico dentro da sala de aula busca auxiliar no papel de professor.

De acordo com Maingueneau (2015), é possível que o sujeito construa seu falar antes mesmo do ato da enunciação. O enunciador se beneficia de dizeres característicos do *ethos*, ao serem construídos cenários mesmo antes de os sujeitos predizerem os seus discursos. Sabemos que, através da enunciação, “o *ethos* revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2002, p. 95-104), como podemos observar no exemplo 11:

Exemplo 11

Interessante perceber a percepção que os docentes têm com relação aos técnicos administrativos de que estão ali para atender suas necessidades e pronto, mas como um setor de análise e aprovação de solicitações sempre impusemos o legal e muitas vezes batíamos de frente com os docentes que tinham necessidades distintas do permitido. (PTD 002)

Às vezes, na sala administrativa, PTD “002”, em atendimento aos professores, hesitam em aceitar os direcionamentos e procedimentos do setor, sobressaindo à postura de docente para determinar e apresentar as explicações dos questionamentos recebidos pelos mesmos, enquanto que, na sala de aula, o discurso não acontece, pois constrói a imagem que relaciona um sujeito que revela sua cenografia e *ethos*, a diferença social, por sua postura, modo de vestir, principalmente quando estava como docente que atuava com blusas de manga comprida, saia e salto alto e a linguagem é inevitável, a medida de se impor em cada situação e em cada ambiente profissional.

A partir da enunciação de PTD “001”, no exemplo 12, o discurso mostra circunstâncias sociais no conviver e exerce no seu cotidiano, validando a construção do sentido, que apresenta o olhar de relatar seu discurso: “a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes” (MAINGUENEAU, 2002, p. 5).

O enunciador mostra uma classe social, que trabalha para compreender o olhar do outro para proferir o seu, e que aderiu à aproximação aos encontros da construção de um novo sentido, de um discurso em uma comunidade discursiva.

O enunciador atravessa o aspecto de imagens de sujeito promissor que sem nenhuma perspectiva de sucesso em seu trabalho, procura distinguir os essenciais coenunciadores para executar as cenas onde suas ideias serão produzidas na imagem da enunciação, confirmando que o *ethos* é uma percepção discursiva, interiorizando a fala.

Exemplo 12

Inicialmente fui apenas técnica-administrativa. Quando comecei na UFPB, ao atender os docentes, sentia que existia um olhar diferente deles com os técnicos; eles não se achavam servidores, possivelmente porque se achavam mais inteligentes e até mesmo com mais poder. (PTD 001)

Existe uma disposição que o sujeito assume em seu discurso apresentando imagens que mostram o que o enunciador quer falar, um relato que retrata a aplicação da realidade em que ele constrói uma imagem de si e do outro, definidas ao revelar seu caráter, quando PTD “001” diz “existia um olhar diferente deles”, onde o tom é extremamente delicado, com recordações e experiências não positivas nesse momento da interação e que se refletem na constituição do sujeito.

A voz do enunciador é apoiada pela linguagem de um sujeito técnico que mostra imagens de um sujeito que têm pretensão de atribuir legitimidade de seu discurso diante do público. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2010), as interpretações falam:

[...] em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade. Esses discursos sociais se configuram ora de maneira explícita, ‘objetivando-se’ em signos emblemáticos (bandeiras, pintura, ícones, palavras e expressões), ora de uma maneira implícita, por alusão (como no discurso publicitário) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2010, p. 433).

Na sequência da fala, o *ethos* é produzido a partir da enunciação, é interior à fala do enunciador, com as imagens estruturadas por meio do discurso e, desse modo, não conseguindo lhe ser separado. Nessa perspectiva,

O *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17).

O *ethos* pertence ao discurso, é coletivamente qualificado a proporcionar uma ligação de identidade ao enunciador. Por isso, unimos PTD “001”, no exemplo 13, a este discurso quando fala: “[...] sentia que existia um olhar diferente deles [...]”.

Maingueneau (2005b, p. 272) salienta que fora a discussão de um reconhecimento com o fiador, existe uma suposição maior comparada a um “mundo ético de que esse fiador participa e ao qual dá acesso”.

O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado. Paradoxo constitutivo: é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer. (MAINGUENEAU, 2015b, p. 73).

Com isso, o *ethos* se define ainda no “tom”, importa tanto na escrita quanto na fala, fundamentando-se na personalidade do enunciador, na estrutura da sua formação moral e de uma corporalidade, como afirmam Charaudeau e Maingueneau (2015b).

Quando se vê no trecho do relato de PTD “001”, no exemplo 12, “Se achavam mais inteligentes e até mesmo com mais poder.”, o enunciador mostra imagens de um ambiente profissional crítico e analítico, uma intimidação e de certa uma forma de perseguição, um assédio moral.

Desse modo, a transformação do ambiente social se faz presente nas alterações das identidades culturais (HALL, 2006) e são determinantes para serem refletidas no espaço institucional, conforme cita Morgan (1996):

[...] Ao falar-se de cultura, refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos. A palavra é também habitualmente usada para fazer referência ao grau de refinamento evidente em tais sistemas de crenças e práticas (MORGAN, 1996, p. 116).

Segundo essa perspectiva, é capaz de se distinguir que a cultura causa repercussões diferentes, mas colocadas em uma composição social que permite a constituição do *ethos* institucional que apresenta uma indicação entre o “*ethos* dito”, quando cita que foi se envolvendo como técnico e assumindo responsabilidades, e o “*ethos* mostrado”, quando diz que os cursos para técnicos e docentes no serviço público estão numa mesma estrutura de sentidos, que ambos não são prontamente separados, como podemos notar no exemplo 13:

Exemplo 13

O tempo passou e fui cada vez mais me envolvendo como técnica, assumindo outras responsabilidades e chefia, bem como lecionando para técnicos e até para docentes em curso de iniciação ao serviço público. (PTD 001)

A construção do *ethos* ocorre das suas estruturas históricas, quando PTD “001” diz saber que o tempo passou e foi ganhando mais responsabilidades enquanto técnico, mas também lecionando para técnicos e docentes em curso conjuntamente na UFPB, tendo que administrar seu tempo nas diversas capacitações que lhe foram dadas como técnico, com o sujeito construindo o discurso de ocupar cargos de estruturas e posicionamentos diferentes.

O estereótipo de deixar o tempo passar de PTD “001” deixar o característico como técnico prevalecer direciona um modelo de descrição a pressupor no auxílio do diálogo entre falantes relativos a um grupo social, em vê-lo assumir responsabilidades, no cenário em que o enunciador cria ideias sobre as análises do desenvolvimento do sujeito ao conhecimento ou veracidade da situação.

Dentro da diversidade nos discursos que o técnico lida com o cotidiano, no seu contexto, se envolve de uma maneira mais ampla em transformar e atualizar as práticas docentes, trazendo uma forma mais nítida nos saberes, com benefícios, e na atualidade do ensino mais abrangente e complexo.

Compreendemos que uma das particularidades principais do *ethos* mainguenoniano seria o que o público possa criar imagens mesmo anteriormente ao enunciador dizer ou mostrar algo.

Pollack (1992) refere que é do elo entre a memória e a identidade que o sujeito se manifesta através de uma imagem dentro de si, que tem a imagem constituída dos outros em si próprios, como existente no exemplo 13, com PTD “001” sendo técnico e se identificando como docente, mesmo com exercício discursivo de lugares específicos.

Com isso, estando o *ethos* dentro de uma cena de enunciação, no ambiente técnico, não se comparava ao ambiente de uma sala de aula. O discurso compreende uma disposição predeterminada de papéis, com o sujeito e o contexto em função na enunciação promovendo a interação na construção de sua cenografia quando se expressa no uso da preposição “até” no trecho, “leccionando para técnicos e até docentes”.

Maingueneau (2008b) defende a afirmação de que o *ethos* é um processo discursivo, que se constrói no ato da enunciação, e não pode ser apreendido fora dela. Com isso, a teoria mainguenoniana acerca do *ethos* alcança a realidade de que o *ethos* que é dito não condiz,

essencialmente, àquilo que é mostrado. O uso dessa preposição nesse contexto evidencia uma imagem valorativa do sujeito, por ser técnico, mas em determinadas situações ser docente de docentes.

Na cenografia em questão, no exemplo 14, quando PTD “001”, em seu discurso, mostra que participou de concursos de vários níveis, sem ser classificado, mas conduzindo o sentido de sua identidade profissional, ao lecionar cursos e com isso, corresponder ao cenário por onde o enunciador se equipara ao docente.

Considerando os postulados de Maingueneau (2008b) sobre o *ethos* dito e mostrado numa mesma inclinação, podemos perceber socialmente partes do discurso intensificando o *status* de domínio do sujeito cuja declaração de identidades sociais são criadas na indicação de respeito próprio à função política praticada por PTD “001” construindo identidades do “eu”/docente, que envolve princípios ideológicos apoiados na construção de uma outra função institucional.

Exemplo 14

Como o Doutorado requer dedicação exclusiva, tive que me afastar totalmente de minhas atividades profissionais, inclusive não tinha mais como lecionar cursos de capacitação ou ser tutora na UFPB. Contudo, durante o Doutorado, ministrei várias palestras e cursos para empresas privadas a distância. Apresentava artigos e participava de congressos na área de Administração e Psicologia. Também realizei o estágio docência em 2015, na turma de graduação da manhã, com o apoio e acompanhamento de uma docente. Durante o Doutorado, sempre tive a orientação dos professores para deixar a carreira técnica-administrativa e fazer concurso para docência. Ainda participei de um concurso para docente, mas não obtive êxito. Fiz também alguns concursos para nível superior (cargo administrador) nas Instituições Federais, mas também não fui classificada. (PTD 001)

Assim, PTD “001”, no exemplo 14, nos mostra os diferentes modos a que seu discurso se direciona mesmo afastado de seu ambiente de trabalho, sem mesmo lecionar os cursos de capacitação ou sendo tutor na Universidade Federal da Paraíba, ministrou, durante o Doutorado, cursos e palestras a distância, construindo maneiras na construção do discurso.

O *ethos* dito realiza uma constituição da identidade em cada discurso e mostra uma cenografia nas situações por onde passou, PTD “001” procurou uma estrutura aberta e mutável em seu campo discursivo, pois são sentidos que o enunciador pretende evidenciar em seu discurso, seja em um mesmo propósito, seja por compartilhar a natureza social,

produzindo imagens que traduzem o que ele espera provar no seu falar, assumindo uma posição, declarando como deve ser sua disposição enunciativa.

Maingueneau (2002) diz que é preciso admitir que o *ethos* seja uma percepção discursiva. Por isso, quando falamos em sala de aula, construímos uma relação em uma atuação diferente no papel da formação do docente, que suas funções estejam em formas definidas aos processos sociais de qualidade, diferenças e identidades profissionais, buscando uma formação para professor com características de um lugar à ser decidido.

Considerando que os sujeitos têm uma atitude favorável sobre suas atividades docentes, sem formação em Ensino Superior, ainda faz falta para elaboração como o plano de aula, considerando a didática um procedimento com mais dificuldade na estrutura curricular.

Uma possibilidade para ausência de uma decisão na ação profissional docente pode-se dar ao processo de ensino, o reconhecer da docência, da escolha pedagógica, com individualidades e saberes específicos, deixando o docente consciente da resposta na competência em sala de aula.

Assim, os docentes têm um histórico que se ausentam dos saberes específicos da sua profissão, do que acontece dentro da sala de aula, da maneira de como suas ideias são constituídas para ensinarem a seus alunos. Os saberes se salientam conforme o contexto, tendo desenvoltura em critérios e perspicácias, logicamente falando da experiência, histórico e cultura, conhecimento para desenvolvê-lo em sala de aula.

Garthier (2006) lida o processo como a realidade do docente em sala de aula,

Assim como as ideais preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. E como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes, saberes sem um ofício, capaz de coloca-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GARTHIER et al, 2006, p. 27).

Percebemos que independentes da idade dos dois sujeitos, em ter pouco tempo de experiência na docência, demonstraram ter uma identificação e um aproveitamento na profissão de professor bem fundamentada e acessível.

Pelo histórico da pós-graduação, o mestrado e o doutorado tiveram uma grande contribuição para a formação docente, nessa busca deficitária sobre o plano de aula e didática, mas foi necessária para também a relação com os alunos, “além da fundamentação teórica e

prática para lecionar” (PTD “001”), com isso se incorpora na identidade que o coenunciador reconhece como auditório, conforme dito no relato.

O sentido do discurso se concede na essência da construção discursiva, no espaço de interação no qual ela é realizada, constatando a natureza e a ideia do sentido e do discurso. Isso nos reflete que o modo discursivo é programado pela descrição de conflitos ou não, que se divergem nas argumentações dos lugares das distintas construções discursivas das identidades dos sujeitos.

A argumentação da formação sucessiva, em benefício a um docente como sujeito que alcance lugares determinantes à reestruturação da sociedade em mudança, é, portanto, seu uso pedagógico na conquista dessa ocasião como espaço legitimado onde seu progresso pessoal possa seguir os distintos espaços universitários.

Independente dos docentes possuírem experiências consideráveis e caminhos de análises em seus campos de conhecimento é evidente, nas totalidades das instituições de Ensino Superior, a soberania da busca no desenvolvimento de ensino e de aprendizagem. Em conclusão, o sujeito é definido pelo espaço do ponto que se fala, do local que a cena social incorpora no desempenho dos vários papéis, “atuando” como técnico ou docente, mostrando sua posição ideológica.

5.3 “Acumulação de dois cargos”: Uma análise sobre a cenografia.

Na busca de captar os sentidos atuais na interdiscursividade que o analista do discurso necessita transpor no que está aparente no discurso, pode-se comprovar a heterogeneidade característica que se compõe a partir de itens exteriores ao discurso.

Além de mostrar que PTD “001”, no exemplo 15, conhece o cenário agregado ao exercício discursivo, o enunciador se manifesta como um sujeito ansioso e inseguro, que defronta com obstáculos, mesmo com seu conhecimento, que de fato revela um *ethos* de técnico no ambiente de sala de aula.

Com isso, o *ethos* construído é uma questão de permanência para criar e confirmar modelos de comportamentos para adquirirem compreensão e identidade ao seu discurso, pois o *ethos* dito traz consigo uma apresentação da enunciação.

Consideramos que o espaço discursivo, segundo Maingueneau (1997), é uma instância menor que divide a partir do setor discursivo que, através de correlações, estrutura-se nas construções discursivas. Assim, vejamos:

Exemplo 15

Nessa época, já começava minha vida como docente e eu pensava em deixar a vida de técnica, já que meu cargo de nível médio não é acumulável, mas também pensava em fazer concurso para nível superior (administradora) para poder acumular os dois cargos (docente e técnica). (PTD 001)

Percebemos, a princípio, que a cenografia é construída a partir da inferência de sentimentos por um espaço que o enunciador percebe como seu e que mostra que o mesmo se coloca como uma “voz” indecisa, uma escolha, em ficar em um ou em outro cargo, concedendo identidade ao seu discurso.

Os sentidos programados estão interpostos pelos sinais de construção dessa cenografia em que o sujeito da enunciação está inserido. É essencial entender a descrição de sentido constituída entre as variadas disposições discursivas, entendendo que a identidade do discurso é composta através da interdiscursividade, do cruzamento dessas vozes que circundam o enunciador, evidenciando esse tom de indecisão.

Com certeza existe a desigualdade social evidenciada pela contundência dos cargos: postura, identidade, salário e tantas outras diferenças, constituídas histórica e ideologicamente, são familiares e comuns à nossa estrutura acadêmica.

PTD “001” descreve nessa cenografia que ter trabalhado em uma coordenação e um departamento de curso foi determinante para avançar em sua progressão profissional, mas se percebe que não é bem assim, pois a linguagem caracterizada e identificada no discurso intenciona seu papel social, seu propósito e o que quer manifestar ao coenunciador de possuir os dois cargos simultaneamente.

Sob outro momento do discurso, no exemplo 15, o enunciador, depois de particularizar as imagens de um cenário onde se destacou como servidor docente querendo deixar o cargo técnico, querendo concorrer a um cargo administrativo superior, indica a sua identidade com o lugar que ocupa, ou seja, identifica-se, expondo aquele ambiente profissional, ambiente identificado com o sujeito, onde consolida o discurso, legitimando-o.

Amossy (2008) cita que os sujeitos são importantes em seus desempenhos sociais coletivamente, por atingirem uma veracidade do dia a dia, cooperando para um bem-estar de todos.

Exemplo 16

[...] observava certa estranheza por parte dos docentes quando comecei o Mestrado;

perguntavam logo se eu ia fazer concurso para docente, pois na cabeça de muitos só docentes deviam fazer Mestrado e Doutorado. (PTD 001)

Percebemos que PTD “001”, na questão de identidade e qualificação quando “está” como técnico indica uma mudança de cargo ao compor um discurso de intenção comunicativa. Indicavam que o Mestrado e o Doutorado era o caminho, que o cargo de técnico seria uma regressão ao Serviço Público Federal.

A cenografia apresenta um cenário docente, tendo qualificações específicas o papel de sujeito desenvolve a função da busca de conhecimentos, que um discurso numa cenografia em posição do técnico constrói uma carreira em chegar no grau de instrução mais elevado: “[...] O discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente dele, mas da enunciação que, por seu próprio desdobramento, institui a cena de enunciação que a legitima” (MAINGUENEAU, 2010, p. 206). O sujeito relata um *status* que limita sua colocação institucional, quando a “ordem” era se equiparar ao nível dos docentes, que a ele prove uma descrição com um aprendizado definido, reconhecendo o enunciador no exemplo 16.

Na cenografia, ainda no exemplo 16, será possível notarmos a presença da interdiscursividade a partir do discurso sobre a insistência do docente que, ao se tornar docente, cria um novo sentido, como justifica Maingueneau (2015, p. 29), que afirma que o discurso é “continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis”.

No exemplo 17, vemos PTD “001” para a coordenação de uma pós-graduação, na qual o sujeito teve contato com os coordenadores e outros públicos, atendendo nas duas situações, com os dois cargos, mas no ambiente técnico.

Exemplo 17

No ano de 2016, ainda trabalhando no SCDP, defendi minha dissertação de Mestrado, que analisava a gestão dos recursos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação [...] e, desde fevereiro de 2018, assumi a função e tive contato direto com os coordenadores da Pós da UFPB. Com esse contato, pude perceber que tinha que me impor junto a eles. (PTD 002)

É possível perceber na cenografia que a interdiscursividade acontece no momento do discurso que provém de um campo político-social, que demonstra essa distinção social, mostrando como induzem uma construção na identidade do enunciador.

O cenário, do exemplo 17, nos mostra que,

A enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo em espiral, na sua emergência, a fala implica certa cena de enunciação, que de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, 96).

Maingueneau (2008a) diz que “o discurso é um espaço de trocas e não de identidade fechada”, concede outros sentidos contrários dos outros que já foi executado pelo sujeito. A cenografia, no exemplo 17, é construída quando notamos que o enunciador cria o *ethos* de um sujeito destinado a se impor para ter o retorno, talvez porque o próprio cargo, por si, não estava conferindo esse status.

Ainda durante o relato, PTD “002” desenvolve mais a motivação e interação na identidade da profissão do professor quando está na fase na defesa do mestrado, pois procura condições concretas de trabalho à profissão docente.

As inquietações e satisfações dessas identidades profissionais vêm de sujeito para sujeito, de forma como o professor se situa e posiciona como profissional, que estimulam seus conceitos, princípios e conhecimentos.

As imagens constituídas no discurso, como no exemplo 17, surgem do pressuposto de que o enunciador manifesta no seu falar e se expressar o discurso que se associa a outros discursos, demonstrando legitimidade em seu discurso, que ao proferir o discurso sobre um assunto correlacionado ao setor, destaca os coordenadores na cena organizacional do sujeito que constitui ao espaço de integridade e autenticidade.

Percebemos, no exemplo 18, a construção da cenografia que se manifesta a partir da determinação e conhecimento por onde PTD “002” passou em ambos os ambientes profissionais. Essas imagens mostram o encontro da identidade e da personalidade com os dizeres firmes e com o discurso propício a um estabelecido campo discursivo, pela realidade de uma determinada influência sociocultural.

Exemplo 18

Passei a lecionar para técnicos e docentes, demonstrando total conhecimento do assunto, explicando a sistemática e importância do nosso trabalho e enfatizando que eles tinham obrigações e limitações. (PTD 002)

Uma cenografia só terá uma relação de expansão sobre o sujeito quando for capaz de tratar domínio do seu desenvolvimento. Assim, a cenografia marcada é a enunciação em que o

sujeito tenta controlar o conjunto do processo. Durante toda e cada encenação de sua palavra existe uma mudança constante, pois as circunstâncias são indefinidas e imponderáveis pelo enunciador.

Ainda sobre essa cenografia, o enunciador apresenta imagens de um espaço onde o sujeito tem o controle do conhecimento e a importância dos dois ambientes profissionais, seja em uma sala de aula ou de um ambiente técnico.

Por isso mesmo às vezes é tão difícil decidir ou escolher em que cargo ficar, se os cargos não são acumuláveis, que condicionam a dificuldade dessa decisão, mas os dias vão se transformando em tempos de ajustes para adequação a cada contexto.

Exemplo 19

Apesar de ser formada em Direito e ter advogado por 2 anos, ingressei na Universidade Federal da Paraíba no ano de 2013 como técnico administrativo, no cargo de assistente em administração. Inicialmente trabalhei no setor de passagens, diárias e hospedagem da UFPB e tinha contato direto com os técnicos administrativos e docentes da Instituição. (PTD 002)

A cenografia, no exemplo 19, é constituída por PTD “002” a partir de noção discursiva que anuncia a construção de um *ethos*, em que o enunciador autentica-se como fiador do discurso no ambiente técnico na forma da imagem que o enunciador estrutura seu ambiente profissional.

Para Amossy (2005, p. 221),

[...] a imagem discursiva de si é assim ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura.

As imagens e as apresentações constituídas são estáveis, através de estereótipos em que dados do seu meio social têm a direção de determinar, em camadas variadas, na forma de refletir, de vivenciar e de proceder das pessoas. É uma classe de ligação na descrição do sujeito com esse universo, com a realidade que o cerca e dos sujeitos entre si.

No discurso do exemplo 20, o sujeito relata a docência que consiste no seu dia a dia, com uma docência superior estando em seus planos, quando diz ser docente em cursos de capacitação da universidade.

Segundo Santos (2013), Maingueneau relata que o *ethos* é um modo de adequar o sentido pretendido de um discurso, pois é através desse *ethos* que o discurso estabelece

relação dessa comunidade discursiva, produzindo imagens que são formadas sócias historicamente. Com isso, acredita-se que o sujeito procura atingir, de fato, um discurso legítimo com propósitos no ensino.

Exemplo 20

[...] enquanto isso, continuo desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica no meu setor e de professora nos cursos de capacitação da UFPB. (PTD 002)

Nesse exemplo, a cenografia é feita em torno do diálogo entre uma maneira de exercer um papel técnico no setor de PTD “002” e de ser uma docente nos cursos de capacitação, sendo que habitam em universos diferentes. Quando diz “enquanto isso, continuo”, o sujeito, nesta situação, constrói o *ethos* que o legitima como fiador do seu discurso, seu papel de técnico e de professor no âmbito da UFPB.

A partir do instante que PTD “002” entra em uma sala de aula, a condição de técnico não persiste no discurso e do “fazer” ao mostrar-se do público-alvo, no papel de docente, numa imagem de si, em assumir e aplicar na prática pedagógica. O sujeito constrói sua cenografia na identidade com o cenário docente.

No papel de docente, supõem-se distinções: em sua identidade, na linguagem, na postura, na imposição e na didática. O sujeito procura resultados nos saberes na influência do espaço e dispondo do que é falado ou revelado na cena.

A possibilidade em acumular dois cargos era frequente em suas reflexões, mas não seria fácil assumir um cargo docente que fosse compatível com a acumulação de cargos, como o sujeito demonstra no exemplo 20, restando-lhe, “enquanto isso”, desempenhar seu papel da melhor maneira possível nos dois cargos.

A prática cotidiana do cargo de técnico faz o processo transcorrer sem maiores conflitos para PTD “002”, que domina o conhecimento básico e prático. A autonomia predomina e se aplica no cotidiano do ambiente técnico e docente, onde as questões teóricas e as condições das práticas discursivas constituem sua identidade.

5.4 “Reconhecer o conhecimento e a criatividade”: Uma análise a respeito do *ethos dito e mostrado* na identificação da docência

Percebemos que PTD “001” destaca um ponto importante para compartilhamento de sentidos na constituição do *ethos*, presentes nos relatos **“o relato de vida acadêmica e profissional”** e **“como me vejo e me sinto enquanto técnica-administrativa e docente”**. O

ato de ensinar e de como viver a experiência da docência destacam a importância da construção de espaços na análise para representar as práticas pedagógicas.

A composição do *ethos* no trajeto de vida, *as imagens de si*, traz o enunciador mais uma vez no discurso. No exemplo 21, evidencia-se o sofrimento do sujeito ao se expor em um ambiente profissional que constrói uma identidade com o lugar. Como se observa no recorte a seguir:

Exemplo 21

Quando fui trabalhar na antiga Superintendência de Recursos Humanos, o sentimento de ser técnica mudou; sentia entre meus pares que eu tinha outro tratamento e era mais reconhecida pelos docentes, pois lá eram quase todos técnicos e detinham o conhecimento da legislação. (PTD 001)

A construção do *ethos* deu-se a partir da instância discursiva, mostrando seu sentimento, identificando notoriamente a condição do discurso que o texto conduz, percebendo o propósito comunicativo, a sua função social, o seu “falar”, mostrando que o discurso atesta o *ethos* e a cenografia, totalmente centrados em busca da identidade, conforme Maingueneau (2008a, p. 11) “através desse *ethos* o enunciador se investe de uma identidade e confere uma a seu ouvinte/leitor”.

Na composição do *ethos*, no exemplo 22, PTD “001” legitima a *imagem de si* dentro de um estereótipo: reconhecimento de ser técnico. O estereótipo é desta maneira explícita, a sustentar e alcançar o seu espaço profissional. Cenas em que o sujeito se mostra acolhido e reconhecido em seu título de doutor.

De acordo com Amossy (2005), o enunciador deve legitimar o seu discurso, marcando sua relação com um saber institucionalizado, confirmando para si e para o seu destinatário a sua legitimidade e identidade com conhecimento e experiência. Assim, podemos perceber no exemplo seguinte:

Exemplo 22

Muitos questionam e ficam surpresos em saber que sou doutora e trabalho na área técnica, principalmente os docentes. Eu acredito que o conhecimento adquirido na academia me ajudou bastante na prática administrativa, bem como a experiência no serviço público foi e é fundamental para o meu desenvolvimento como docente. A credibilidade perante os alunos é ampliada quando eles percebem que já vivenciei muitas situações na área pública

e pela formação acadêmica. (PTD 001)

Percebe-se a constituição do *ethos* na construção da imagem do enunciador em ser doutor trabalhando como técnico, como se essa qualificação não fosse adequada ao cargo que ocupa, no espaço administrativo. O enunciador amplia a cena enunciativa, quando traz também o reconhecimento dos alunos. Esses fatos evidenciam sua identidade discursiva, ao se mostrar preparado para ambos os cargos, técnico e docente.

De acordo com Amossy (2005), o enunciador tem como manter uma condição que legitima o que se encontra sendo dito, com isso, pode-se dizer que ele confirma o que diz à uma ideia institucional. Tendo uma relação de conhecimento com a docência como vocação de saberes que obteve com a experiência didática na área técnica a partir de suas experiências de vida, pois foi através dessa experiência que pôde conhecer peculiaridades do saber docente.

As experiências e as descrições que os docentes condicionam os saberes nos espaços das premissas nos desempenhos durante o desenvolvimento da formação docente, viabilizando a conexão entre a teoria e a prática, como uma ocupação especializada:

Quer que se trate ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência, compostas de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p. 33).

Os saberes experienciais dos docentes procedem de um desenvolvimento na construção da imagem de si, mas compartilhando e reconhecendo, através de processos de aprendizagem profissional, a constatação dentro de sala de aula.

Podemos perceber, na cenografia do exemplo 23, que o *ethos* também é criado em exposição à constituição da imagem do sujeito PTD “001” como alguém dedicado ao trabalho, que compartilha seus conhecimentos e ministra capacitações para servidores em geral na UFPB, onde a peculiaridade da prática como professor revela a autenticidade nas suas conquistas como profissional.

Exemplo 23

[...] tive a possibilidade de compartilhar meus conhecimentos com os demais servidores da UFPB, ministrando diversas capacitações acerca da legislação essencial aplicada à gestão

de pessoas. (PTD 001)

Maingueneau mostra que o analista do discurso está sempre atento às características do “*ethos*” enunciativo, do sentido almejado de um discurso a um grupo discursivo, pois é através desse *ethos* que o discurso alcança esse grupo, construindo imagens não só sociais, mas historicamente falando. Para o autor, falar de ‘lugares’ é mostrar que o “discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma ‘voz’” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45).

Dessa maneira, PTD “001” anuncia a possibilidade e a dinâmica de compartilhar seus conhecimentos aos demais servidores da UFPB, por meio da oportunidade de ministrar diversas capacitações sobre uma determinada prática.

Através desse *ethos*, “pode-se localizar as características mais marcantes que a formação discursiva impõe ao ‘tom’ de seus autores e definir o ideal de entonação que acompanha seus lugares de enunciação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46).

Considerar as transformações de PTD “001” com as várias formas de mudanças que surgem no espaço discursivo, casualmente ou não, traz à tona, na concepção mainguenoniana, que o enunciador tende a compreender um discurso quando os sentidos criados pelo discurso irão validar o *ethos* e a cenografia.

Amossy (2014a) nos revela que o *ethos* traz um vínculo com a cena de enunciação:

[...] a noção de *ethos* se desenvolveu de forma articulada à cena de enunciação. Se cada tipo de discurso comporta uma distribuição preestabelecida de papéis, o locutor pode escolher mais ou menos livremente sua *cenografia*. No discurso político, por exemplo, o candidato de um partido pode falar a seus eleitores como homem do povo, como homem, experiente, como tecnocrata etc. É nesse contexto que a noção de *ethos* adquire para Maingueneau, toda sua importância (AMOSSY, 2014a, p. 16).

Isso ilustra a construção do sentido que PTD “001” estabelece nos espaços discursivos que arquiteta, não só no espaço técnico, mas também no cenário acadêmico, nos espaços da sala de aula da Universidade. O enunciador assume, aqui, explicitamente, seus dois papéis, distribuindo-os em seus respectivos cenários.

Ao construir seu *ethos*, as imagens que o enunciador constitui em seu discurso, quando diz, no exemplo 24, que houve mudança no relacionamento e no tratamento de docentes com o doutorando, na época, este estado de técnica ainda era um estado de desconforto para que toda a cena de enunciação favorecesse a integração de possibilidades de sentidos distintos.

PDT “001”, no mesmo exemplo, manifesta sua identidade no discurso criado por uma cenografia dentre outras capacidades diferentes, sendo que o discurso “por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente” (MAINGUENEAU, 2010, p. 253).

Ainda na perspectiva mainguenoniana, o *ethos* concebe em seu discurso uma posição na qual PTD “001” disponha ao seu ambiente profissional uma permanente análise de experiência em sua vida: “Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 69).

A imagem que imaginamos do outro, que buscamos de alguém ou de nós mesmos, em relação a uma cena, ao mesmo tempo quando o outro busca esse encontro dentro de nós está presente, no exemplo 24, quando PTD “001” diz ser indagado por “estar” técnico, uma situação ainda indefinida por dificuldades confrontadas com o “eu” sobre o discurso. A função que o sujeito atinge no seu discurso cria imagens que valem a comprovação do que se vai declarar.

Exemplo 24

Depois que fiz o Doutorado, após saberem que sou doutora, o tratamento entre os pares e os docentes comigo mudou, eles reconhecem o meu conhecimento, ao mesmo tempo em que ainda indagam o porquê que eu ainda continuo ali como técnica. (PTD 001)

O enunciador revela sua personalidade na enunciação, que os significados dos processos sociais elaborados por PTD “001”, relata ser doutor e ter consciência do seu papel em transmitir conhecimento, reconhecer um discurso em que o *ethos* se constrói e isso não significa que esse *ethos* seja verdadeiro.

Segundo Orlandi (1998), a criação dos sentidos implica uma geração de sujeitos. Assim,

Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação [...] identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles “batem” com algo que temos em nós. Ora esse algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, nos filiamos à rede de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações, em face das quais os sentidos fazem sentidos (ORLANDI, 1998, p. 206).

Os sentidos fazem parte da produção da linguagem, das concepções dos sujeitos em sua formação, como vimos no exemplo 24, quando o sujeito fala que os outros indagam o porquê de PTD “001” continuar como técnico, percebe-se a intenção do papel discursivo no interior de cada cena, definindo a situação de docente. Assim, através da sua imagem, o enunciador argumenta seu discurso ao definir seu propósito comunicativo, nesse discurso, conforme sendo pronunciado vai construindo o *ethos* dito e mostrado.

A profissionalização do ensino corresponde da ação pedagógica, na constituição dos fundamentos da identidade profissional do professor. Assim, através desses fundamentos, o professor pode justificar seus gestos, nas práticas experienciais, no equilíbrio e na adequação dos saberes que expandem ou não dos cidadãos comuns (GAUTHIER et al, 2006, p. 34).

Os estudos desenvolvidos pelo autor defendem que a profissionalização da docência, se compara na anuência e no reconhecimento dos saberes profissionais dos professores, podendo utilizar, dominar e mostrar saberes pelas organizações determinadas à formação da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou o cenário de dois técnicos-docentes da Universidade Federal da Paraíba, à procura da aquisição do ensino superior, compartilhadas em seus relatos, onde as análises realizadas foram perceptíveis nas compatibilidades de conceber as mudanças e as migrações nos espaços que a compreensão da construção do sentido e do papel dos sujeitos, que se refletiram nas práticas discursivas dos diferentes ambientes profissionais e contextos, em busca da formação do ensino superior.

Constatamos o sentido das construções de identidade nos discursos dos dois sujeitos, nas exposições das imagens refletidas e validadas do *ethos* e na cenografia, sobre suas histórias pessoais e profissionais, em que os resultados indicam por influência da formação efetivada.

Possibilitou-nos a assentir os sujeitos através das cenografias, que certifica credibilidade à enunciação, que evidencia o *ethos* discursivo, auxilia a compreensão de seu entorno e revelar as identidades dos sujeitos, reforçando nossa opinião a respeito dos métodos utilizados pelos sujeitos.

O interesse principal desta pesquisa foi direcionado pela inquietação em compreender a contribuição de dois técnicos no uso de suas atribuições, esporadicamente como professores na ausência de uma formação do ensino superior comportando analisar o *ethos* discursivo, dito e mostrado, e as cenografias construídas nos muitos enunciados constatados no cenário discursivo, considerando as características dos discursos nos relatos: **“o relato de vida acadêmica e profissional”** e **“como me vejo e me sinto enquanto técnica-administrativa e docente”**.

Vimos os efeitos de sentido que se constroem nos relatos, o qual, por intermédio dos recursos linguísticos da AD, tornam-se produtos de experiências de vida, permitindo o ingresso às visões do mundo e às histórias dos dois sujeitos (técnico-administrativos e docentes) da Universidade Federal da Paraíba.

Ao pesquisarmos sobre as práticas discursivas, percebemos que esse trabalho seria muito arrojado no que se diz ao campo linguístico e administrativo, na análise sobre a cenografia e o *ethos* discursivo em relação aos cargos técnicos administrativos e docentes em busca da formação do ensino superior. Outros sim nos estimularam ainda em busca de mais estudos linguísticos, formação pedagógica e adequação aos cenários dessas práticas discursivas.

Maingueneau (2005b, p. 60) diz que o discurso, oral ou escrito, considera um *ethos* que requer uma apresentação do corpo do sujeito que se delega por ele. Sua voz assume uma atitude global (um modo de se locomover, vestir, de interação com o outro sujeito).

Nas histórias de vidas encontramos sujeitos qualificados que buscaram se identificar em ambientes profissionais, tanto ideológicos como sociais, trazendo o desempenho da dificuldade de uma cena e uma condição do tempo, conforme as restrições da formação discursiva, “associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço social” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 72).

A experiência como técnica na UFPB tem sido uma vivência enriquecedora para os sujeitos dessa pesquisa, conhecer os métodos por onde se encontram os obstáculos, saber tratar e lidar com as pessoas do seu convívio diário e com todo o contexto que envolve o serviço público de maneira geral deixa a situação variada e podem transformá-la nas práticas pedagógicas. Com isso, podem transferir o conhecimento para uma aplicabilidade a uma realidade mais dinâmica no ensino da atualidade e mais abrangente.

Percebemos que o *ethos* tem o “poder” de dar ostentação ao “tom” a ser efetuado no ato da enunciação e participar da experiência notória dos sujeitos, as quais podem vivenciar durante seus relatos de vida acadêmica e profissional. Sintonizamos nas buscas das identidades dos discursos que foram construídas através de outros discursos, na intenção dos saberes técnicos e docentes.

Amossy (2005) cita,

Para todas as abordagens que valorizam a eficácia da fala, o *ethos* não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, ele é uma imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes (AMOSSY, 2005, p. 142).

Entendemos que o discurso como lugar em que o *ethos* discursivo é criado e desenvolvido, surgindo com isso, um contexto discursivo, onde o discurso atua na sua verdadeira atividade. Segundo Maingueneau (1997), o *ethos* é uma extensão da cena de enunciação e sua interpretação, com um modo por onde uma dimensão psicofísica que onde o sujeito fala no discurso, constatando a construção de uma imagem de si.

As narrativas dos sujeitos representam os sentidos construídos nas experiências como espaços de “criação do possível”, intitulada a partir dos vínculos determinados entre as preocupações e os confrontos encarados nos contextos específicos da inclusão profissional ao

mesmo tempo em que se amplia, negocia e resinifica essa posição no cotidiano técnico, e conjuntamente, mostrando opções no fazer docente.

A evolução do sentimento que atribui ao grupo e da identidade profissional não-linear que é um espaço de lutas e de conflitos, constrói seu “jeito” de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992). Assim, o discurso da capacidade de sentir o que lhe pertence e da identidade que o sujeito se ajusta sua história pessoal/profissional, reformulando identidades, para incorporar mudanças, nas perspectivas inovadoras.

Percebemos que os sujeitos destacam pontos importantes para compartilhamento de sentidos na constituição do *ethos*, o método de aprender a ensinar, o refletir sobre o que se diz é essencial, sabendo que as perspectivas novas se instalam conforme novos percursos que vão surgindo ao longo do tempo. Ao término das suas falas, declaram que o que é significativo para o docente é perceber a ascensão de seus alunos, constatando o retorno da vida pessoal e profissional.

Quando analisamos a constituição da cenografia e do *ethos* discursivo, a partir das representações e das reflexões que aconteceram durante esses momentos, o “tom” adotado no ato da enunciação durante essas “apresentações” nesses ambientes profissionais, refletem a realidade dessas práticas sociais, como a cena se concebe e se compõe sobre a imagem de si que o enunciador constrói em seu discurso.

Em se tratando de papel social, a busca da identidade do enunciador, o processo de construção de sentido e compreensão desse papel se reflete em suas práticas discursivas desses diferentes ambientes, vão em busca da presença de diferentes vozes que dialogam, materializando seu enunciado ao seu contexto enunciativo.

Assim, é viável atingir o conhecimento institucional na composição de sua identidade pelo discurso, de onde a cenografia que é identitária na introdução da maneira de falar, se tornando executor dessa prática, preparando e produzindo saberes durante sua experiência como docente. Isso são palavras dos sujeitos da pesquisa, que mostram que a vivência como técnico na UFPB é enriquecedor, que conhecer os trâmites e saber lidar com os colegas, com todos os contextos que envolvem o serviço público de maneira geral, fazem modificar e atualizar as novas práticas pedagógicas.

Existem considerações sobre as distintas perspectivas e modelos referentes aos conhecimentos pedagógicos que movem a docência, causando um conflito notório das universidades em adquirir professores sem prática em sala de aula. A composição pedagógica, acadêmica e didática, mostra um cenário de entendimento sobre a qualidade do trabalho docente no âmbito da sala de aula.

Os sujeitos desta pesquisa se adaptaram e tentaram se estruturar nas situações que lhes foram designadas, mesmo, às vezes, sendo impostas tanto dentro de uma sala de aula como dentro de um ambiente técnico, mas essas imposições às fazem atingir seu discurso tecendo imagens que correspondem à comprovação do que se vai exteriorizar, como será a exibição do “tom” a ser processado no exercício da enunciação.

O desenvolvimento da prática profissional de um docente tem uma descrição decorrente da realidade entre os diversos saberes, na estrutura profissional para a proposta na formação de professores. Os conhecimentos dos professores são também resultados da sua vida social e cotidiana, da sua realização profissional e estudantil no âmbito do cenário das relações de aprendizagem em sua carreira como docente.

Nessa perspectiva, o profissional docente tem uma importância muito grande para novos sentidos sobre os professores, suas condutas, novas formas de conduzir e produzir conhecimentos e estabelecer uma preparação profissional destinada à formação de professores.

Os sujeitos acreditam que com a formação docente teriam mais recursos para dinamizar a transmissão de conhecimento, mesmo considerando a experiência e vivência como técnico ter ajudado com a dinâmica docente, acreditando que uma formação mais específica aumentaria o conhecimento, uma versatilidade em sala de aula e deixaria mais experiente para todas as especialidades que possam surgir no ambiente docente.

As considerações expostas são exclusivamente resultados limitados que poderão ser desenvolvidos em outra situação de pesquisa, pois o propósito não é só obter resultado, mas manifestar indagações sobre a carência de se apresentar estudos focados na formação do ensino superior, no universo da cenografia, na constituição do *ethos* discursivo nas práticas discursivas de técnicos e docentes da Universidade Federal da Paraíba, oportunamente exposta e coletada nesta pesquisa.

No tocante às nossas conclusões tentamos buscar definições nas interpretações dos sujeitos, mostrando o resultado da cenografia e o *ethos* discursivo em seus discursos, a construção do *ethos* nos eminentes ambientes profissionais revelando como foi possível construir a imagem de si e do outro, legitimando os cenários, sobre o quais enunciam seus discursos.

Essa pesquisa também se tornou presente por considerar o quanto vemos técnicos tendo atividades docentes sem uma preparação, um discurso adequado ao ambiente à sala de aula, uma preparação do nível de formação superior e tendo essa dificuldade em construir uma postura mais contextualizada para legitimar o que é dito.

Entendemos o sentido das construções das identidades dos dois sujeitos nas práticas discursivas, podemos compreender que os ambientes profissionais são definidos a partir da ação identitária do enunciador, que essas experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas proporcionarão para os sujeitos, a formação acadêmica ao ensino inicial de um cargo institucional, que o posicionamento no contexto profissional é nitidamente conclusivo, através dos relatos, ao *ethos* docente.

O envolvimento da realidade da sala de aula ocorre no momento adequado, na relação teórica e prática, que possibilita o comprometimento com o desenvolvimento do ensino dos sujeitos, nas atividades pedagógicas.

Compreendemos a constituição da cenografia e do *ethos* discursivo, a partir das representações e das reflexões que se definem nos relatos e na vida profissional, destacando os aspectos da educação docente.

Assim, finalizamos dizendo que durante a análise dessa pesquisa conseguimos obter a contribuição para a sugestão de uma formação continuada desta prática universitária no progresso profissional dos professores-técnicos, as conquistas e determinações, face aos sujeitos compreendidos no desenvolvimento na formação do docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- ANDRÉ, M. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente**. Contrapontos, 4, 2004, p. 283-292.
- _____. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. In: Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010.
- ARAÚJO, R. M. de L. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**: Por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação. (17/2), 2008, p. 31-52.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENVENISTE, Émile. **O Homem na linguagem**. Coleção Veja Universidade. São Paulo: Veja Universidade, 1986.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A Psicologia a caminho do novo século**: Identidade profissional e compromisso social. In: Estudos de Psicologia, v. 4, n. 2, 1999, p. 315–329.
- BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: Dialogismo e construção do sentido. Campinas/SP: Unicamp, 2005.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1995.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais, língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRZENZINKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília - DF: Editora Plano, 2002.
- CANRINUS, E. T. et al. **Teachers' education and outcomes**: mapping the research terrain. Teachers College Record, 114, 2012, p. 1-49.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albino Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE. Livro 4, 2014.

CERRONI, M. R.; CARPIGIANI, B.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Percepção de Docentes sobre comportamento de alunos universitários na gestão de sala de aula.** In: PRIMUS VITAM Revista de Ciências e Humanidades. V. 3, 2011, p. 01– 12.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CITELLI, Adilson et al.. **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá; FURBETTA, Nelly. **Metodologia científica:** teoria e prática. Rio de Janeiro, Axcel/books, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetória e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara - SP: Junqueira & Marins, 2010.

DURRIVE, L. **A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital:** Esclarecimentos complementares de Pierre Pastre' e Yves Schwartz. Trabalho Educação e Saúde. 9(1), 2011, p. 47-67.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil.** In: **Revista Letras**, n. 27, 2003, p. 39-46.

FREITAS, E. C. **A enunciação em texto jornalístico:** o uso das categorias de tempo, espaço e pessoa. ReVel, 9(16): 2011, p. 1-25.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITD, A. M; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, 31, 2005, p. 45-56.

GARRIDO, Selma Pimenta; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagógica:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas - SP: Editora RG, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guarabira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: domar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INDURSKY, Freda. **GT de análise de discurso**: sete anos de atividade. In: **Revista da ANPOLL**, Niterói, v. 1, n. 1, 1994, p. 37 a 42.

ISAIA, S. M. A; BOLSAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In ISAIA, S. M. A; BOLSON, D. P. V. (Eds.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre. EdUPUCRS, 2009, p. 121-144.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2005.

LAHUD, Michel. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979.

LANEVE, Cosimo. **Per una teoria della didattica**. Brescia, Itália: La Scuola, 1993.

LEVINSON, Stephen, C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1983].

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagoga e pedagogos, para que?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAHEIRIE, Katia. **Agenor no mundo**: um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

_____. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Revista Interações. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan/jun, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas - SP: Pontes, 1997.

_____. **Analisando discursos constituintes**. Revista do GELNE. Natal, v. 2, n. 2, 2000, p. 1-12.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ethos, cenografia, incorporação**. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo. Contexto, 2005a, p. 69-90.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírío Possenti. Curitiba/PR: Criar Edições, 2005b.

_____. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo - RS, v. 6, n.3, 2008, p. 160–163.

_____ **Análise de textos de comunicação.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____ **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____ **Cenas da enunciação.** Trad. Maria Cecília Pêrez de Souza e Silva et. Al. São Paulo: Parábola, 2008c.

_____ **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____ **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos, A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

MARCURSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MINAYO, M. Cecília (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2009.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, Ana Raquel. **Ethos discursivo.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I.** Curitiba - PR: IESDE Brasil, 2012.

MUSSOLIM F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística:** domínios e Fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 2, 2003.

NASCIMENTO, M. E. F. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré.** Recife: Bagaço, 2010.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA – E – SILVA, Maria Cecília P.; FAITA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVA CONCURSOS. **Conhecimentos específicos** – Assistente Administrativo – UEMS, 2017.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Portugal. Porto, 1992.

_____ **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____ **Profissão professor (Org.).** 2. ed. Porto Editora, 1999.

NUNES, Ana Ignez B. Lima. Silveira; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor:** dilemas na formação de docentes par a educação profissional e ensino superior. Holos. 2(28), 2012, p. 193-205.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento** – As formas do discurso. Campinas/SP: Editora Pontes, 1987.

_____. Identidade linguística escolar. In: **Linguagem(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (Org.) Campinas, SP; Mercado de Letras, 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas - SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) (1990). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Miguel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1969.

_____. Discurso e ideologia. In: M.Pêcheux. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas/SP: Editora da UNICAMP (Original publicado em 1975), 1988.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Pullcenolli Orlandi et al. Campinas - SP: Editora UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas - SP: Pontes, 2002.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático. Aracaju: Editora UFS, 2008.

PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. & Anastasiou, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas/SP, Editora Papirus, 1996.

PIVETTA, H. M. F. Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Transcrita e traduzida por Monique Augras. In: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michel. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro. vol. 5, n. 10, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Pontes, 1993.

SACRISTÁN, J. G; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SANTOS, A; SUANNO, M. V. R & SUANNO, J. H. (Org.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Coord. Da tradução e revisão técnica: Jussara Butto e Milton Athayde. 2 ed. Niterói. Editora da UFF, 2010c, p.131-148.

SILVA, Leilane Ramos da; MEISTER Raquel (Orgs.). **Linguagem e representação discursiva II**: outros estudos. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

TAPIA, José Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch, 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995 (disq.).

VIANA, V. & TAGNIN; S. E. O. (Org.). **Corpora na tradução**. São Paulo: Hub Editorial, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO QUESTIONÁRIO: PERFIS DOS SUJEITOS

DATA: 05 /01 /2021

TÉCNICA/DOCENTE: (X) (2)

1. Idade:

- ☐ entre 20 e 29 anos ☒ entre 35 e 40 anos
☐ entre 30 e 34 anos ☐ entre 41 e 50 anos

2. Sexo:

- ☒ feminino ☐ masculino

3. Etnia:

- ☒ branca ☐ parda ☐ negra ☐ amarela ☐ indígena ☐ outra

4. Estado Civil:

- ☐ solteiro(a) ☒ casado(a) ☐ união estável ☐ divorciado ☐ outro

5. Tempo de Serviço:

- ☐ + de 05 anos no Serviço Público Federal
☒ + de 10 anos no Serviço Público Federal
☐ + de 20 anos no Serviço Público Federal

6. Experiência na área docência:

- ☐ + de 01 ano
☒ + de 03 anos
☐ + de 05 anos

7. Em qual instituição de Ensino Superior se formou?

- ☒ pública ☐ privada ☐ outra

8. Qual Pró-Reitoria trabalha como técnica, diretoria e função?

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

9. Na UFPB, onde exerce o cargo de docente? Já participou de grupos de pesquisas dentro de alguma área desta pesquisa?

Exerço o cargo de docente em cursos de Especialização e Cursos de Capacitação para Servidores. Já participei de grupos de pesquisa na área de marketing e métodos de pesquisa quantitativa (MEQAD) e área de envelhecimento e trabalho(NETS).

10. Qual a formação docente e técnica?

Graduação em Administração e Direito, Especialização em Direito Público, Mestre em Administração e Doutora em Administração.

11. Informe sua área de pós-graduação:

- ☐ especialização ☐ doutorado incompleto
☐ mestrado ☒ doutorado

12. Função que já “exerceu” na UFPB:

() Coord. Curso (x) Diretora (x) Pró-Reitora

APÊNDICE B - ROTEIRO QUESTIONÁRIO: ESTUDO DA PESQUISA

DATA: 05 /01 /2021

TÉCNICA/DOCENTE: (X) (2)

1. Qual o cargo mais prazeroso, o de docente ou de técnico? Por quê?

O cargo de docente é mais prazeroso, pois a pessoa fica realizada ao ver os alunos aprendendo, geralmente no final dos cursos os alunos agradecem e muitos se tornam amigos. No cargo de técnico, no momento de análise de solicitações, a gente sempre tenta orientar e ajudar aos outros colegas servidores, mas nem sempre podemos emitir pareceres favoráveis por ausência de amparo legal, assim algumas partes interessadas nos processos não compreendem e levam para o lado pessoal, ficam chateadas conosco. Algumas vezes no cargo de técnico, quando eu estou explicando pessoalmente algum direito ao servidor, por exemplo, regras de aposentadorias, sinto também muito prazer ou quando consigo achar uma solução mais benéfica para o servidor.

2. Qual o motivo de se persistir nos dois cargos, técnico e docente? (Questão salarial, profissional ou pessoal).

O motivo de persistir no cargo de técnico e docente, primeiramente é porque não passei ainda em outro concurso federal para o cargo de docente. Não vou deixar minha estabilidade financeira do cargo de técnico, então é por questão financeira também. As aulas que ministro me ajudam a comprar coisas as quais apenas com o salário de técnico não conseguiria. É um extra! Além disso, ministro aulas para pontuar nos concursos de docente que pretendo fazer.

3. Em que os cursos de graduação e pós-graduação têm contribuído na formação de docente e de técnico?

O mestrado e o doutorado em administração me ajudaram muito na minha formação de docente, aprendi um pouco de didática e como me relacionar com os alunos, além da fundamentação teórica e prática necessária para lecionar.

4. Durante sua vida “técnica” foram construídas formações acadêmicas? Cite algumas.

Sim, como já falei no cargo de técnica, algumas vezes quando eu estou explicando algum direito ou para escrever um parecer no processo, eu estudo como se fosse dar uma aula, procuro ser o mais didática possível para esclarecer as dúvidas e explicar a legislação no caso prático.

5. Quando você está numa posição determinada, seja em sala de aula ou em uma sala técnica, sua identidade é claramente assimilada? O posicionamento é adequado ao contexto profissional? Explique.

Acredito que minha identidade é claramente assimilada tanto na minha sala de trabalho como técnica quanto na sala de aula como docente. No ambiente de trabalho como técnica tenho que ficar sentada em frente ao computador e falar em tom baixo, pois no mesmo ambiente existem diversos setores. Geralmente eu vou trabalhar usando calça jeans e camisa de manga comprida e sapato fechado, em virtude do ambiente ser refrigerado e porque não sou muito vista. Como trabalho analisando processos e emitindo pareceres, muitas vezes tenho que me concentrar bastante, não escutar o barulho das pessoas no ambiente. Também faço atendimentos, mas geralmente estou sentada no birô, então ninguém observa como estou vestida. E no ambiente de sala de aula eu altero minha maneira de falar (tento falar mais explicado e no tom mais alto para ser ouvida melhor), dizem até que minha voz muda, que eu fico falando chiando. Mas, eu realmente mudo, até minhas roupas são diferentes, gosto de usar vestido “midi” e terninho, pois sei que os alunos também observam meu estilo de vestir e ser, assim acredito que meu posicionamento seja adequado a cada contexto profissional.

6. As atitudes do docente necessitam a consideração do contexto que abrange a sala de aula, além de dividir conhecimento e aprendizagem, também estimula toda a atividade educativa. Onde suas construções e vivências, como técnica, irão influenciar de alguma forma nas práticas pedagógicas?

Minha vivência como técnica influencia na elaboração de “casos para ensino” ou problemas para os alunos responderem, nos exemplos que demonstro em sala de aula para explicar a teoria. Eu geralmente crio no ambiente virtual (moodle) as lições que é uma ferramenta na qual apresenta a teoria e em seguida um problema prático (verdadeiro/falso) para o aluno responder e prosseguir na teoria. Além disso, também elaboro “casos para ensino” a partir de casos práticos do trabalho para publicação em revistas de administração.

7. Dentro de um ambiente técnico, seu discurso se confunde ao atender um docente ou inversamente?

Sim, quando estou falando com um técnico sobre algum processo (legislação) eu geralmente falo uma linguagem mais simples, pois nem todos os técnicos possuem um nível superior ou conhecimento das leis. E quando eu atendo um docente, geralmente mostro a legislação enquanto explico o processo, pois muitos docentes só acreditam no que a gente fala quando percebem que nós dominamos a parte legal.

8. No que a falta da formação em Educação Superior pode interferir na constituição, no modo geral, em suas salas de aula? Ao legitimar a cena, simultaneamente as identidades permitem a imagem de si?

Eu sinto a falta da formação em Educação Superior quando estou elaborando os planos de aula, na didática a ser utilizada em sala. Às vezes, sinto que sou muito prática em sala de aula, gosto de demonstrar bastante exemplos do trabalho como técnica para explicar melhor a teoria. Assim, dentro do cenário como docente eu permito que a imagem da técnica apareça também.

9. Você tem algo, alguma experiência, que possa compartilhar conosco a respeito da sua posição como técnica e/ou docente?

Certa vez, na ausência da chefe do setor, como técnica atendi um docente muito arrogante que se apresentou logo como “Doutor X” querendo saber se a chefe estava e quem estava respondendo pelo setor. Eu disse prontamente: todos da equipe estão respondendo. Ele perguntou é melhor eu vir outro dia ou será que você vai saber responder? Eu respondi bem calma: se você disser o que é, e eu souber, respondo. Ele fez a pergunta e eu bem tranquila expliquei escrevendo cada regra de aposentadoria numa folha de ofício, como estivesse dando uma aula mesmo. Ele ficou admirado e perguntou minha formação, eu respondi que tinha feito o Doutorado também. Ele mudou completamente, disse que eu devia fazer concurso para docência, tratou-me diferente e elogiou meu atendimento. Eu disse que gostava muito de ser técnica e que também lecionava. Senti muita tristeza e raiva ao ver o preconceito dele ao falar que eu estava “me perdendo ali”, como se a carreira técnica fosse muito inferior a carreira docente. Naquele momento fiz questão de frisar o meu orgulho em ser técnica, mostrando a aquele professor o valor dessa carreira administrativa, falando do plano de carreira de TAEs e nem todos que fazem doutorado são docentes.

10. No processo de construção de sentido e compreensão de cada papel se refletem em suas práticas discursivas nos diferentes ambientes profissionais?

Sim, quando eu estou na prática do discurso nos distintos ambientes eu tenho essa noção do papel que exerço. Como docente acredito que esse papel atinja mais pessoas e seja maior, pois preciso estimular a reflexão e a capacidade de análise crítica dos alunos, enquanto técnica eu tenho um papel mais social, de atender aos usuários, preservar e manter o bom serviço público.

APÊNDICE C - ROTEIRO QUESTIONÁRIO: PERFIS DOS SUJEITOS

DATA: 05/01/2021

TÉCNICA/DOCENTE: (1) (X)

1. Idade:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| () entre 20 e 29 anos | (x) entre 35 e 40 anos |
| () entre 30 e 34 anos | () entre 41 e 50 anos |

2. Sexo:

☒ feminino ☐ masculino

3. Etnia:

☐ branca ☒ parda ☐ negra ☐ amarela ☐ indígena ☐ outra

4. Estado Civil:

☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ união estável ☒ divorciado ☐ outro

5. Tempo de Serviço:

☒ + de 05 anos no Serviço Público Federal
☐ + de 10 anos no Serviço Público Federal
☐ + de 20 anos no Serviço Público Federal

6. Experiência na área docência:

☐ + de 01 ano
☐ + de 03 anos
☒ + de 05 anos

7. Em qual instituição de Ensino Superior se formou?

☐ pública ☒ privada ☐ outra

8. Qual Pró-Reitoria trabalha como técnica, diretoria e função?

Pró Reitoria de Pós Graduação

9. Na UFPB, onde exerce o cargo de docente? Já participou de grupos de pesquisas dentro de alguma área desta pesquisa?

Na UFPB atuo como instrutora de cursos sobre gestão de orçamento, entre outros. Sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão e Financiamento da Educação - GREFIN (UFPB/CNPQ).

10. Qual a formação docente e técnica?

Sou formada em Direito e o mestrado e doutorado (em andamento) são nas áreas de educação com ênfase no Financiamento da Educação Superior.

11. Informe sua área de pós-graduação:

☐ especialização ☒ doutorado incompleto
☐ mestrado ☐ doutorado

12. Função que já “exerceu” na UFPB:

☐ Coord. Curso ☐ Diretora ☒ Pró-Reitora

APÊNDICE D - ROTEIRO QUESTIONÁRIO: ESTUDO DA PESQUISA

DATA: 05/01/2021

TÉCNICA/DOCENTE: (1) (X)

1. Qual o cargo mais prazeroso, o de docente ou de técnico? Por quê?

O de docente, tanto que pretendo exercer apenas o de docente futuramente. Grande satisfação em transmitir conhecimento, trazer um pouco de clareza para as pessoas. Me sinto completa quando consigo isso em minhas aulas.

2. Qual o motivo de se persistir nos dois cargos, técnico e docente? (Questão salarial, profissional ou pessoal).

Salarial e a falta (momentânea) de estabilidade como docente. Pretendo, ao finalizar o doutorado, me submeter a concursos de minha área.

3. Em que os cursos de graduação e pós-graduação têm contribuído na formação de docente e de técnico?

Como atuo na Pró Reitoria de Pós Graduação, tenho contribuído, de certa forma, com todos os programas. Mas devo destacar os programas de Educação - PPGE e o de Gestão e Políticas Públicas - MPPGAV.

4. Durante sua vida “técnica” foram construídas formações acadêmicas? Cite algumas.

Não.

5. Quando você está numa posição determinada, seja em sala de aula ou em uma sala técnica, sua identidade é claramente assimilada? O posicionamento é adequado ao contexto profissional? Explique.

Sim. As posturas que tomo a depender do contexto são bem claras. É importante transparecer domínio e se fazer entender (sua identidade) perante os alunos e também com os colegas já que atuo como coordenadora na parte técnica.

6. As atitudes do docente necessitam a consideração do contexto que abrange a sala de aula, além de dividir conhecimento e aprendizagem, também estimula todo o a atividade educativa. Onde suas construções e vivências, como técnica, irão influenciar de alguma forma nas práticas pedagógicas?

A vivência como técnica na UFPB é enriquecedora! Conhecer os trâmites saber onde se encontram gargalos, saber lidar com os colegas e com todo o contexto que envolve o serviço público de maneira geral nos faz modificar, atualizar as nossas práticas pedagógicas. Trazer mais claramente o conhecimento, trazendo aplicabilidade para a realidade faz com que a dinâmica de ensino seja mais atual e abrangente.

7. Dentro de um ambiente técnico, seu discurso se confunde ao atender um docente ou inversamente?

Não sei se confunde, mas ao lidar com os docentes me sinto em pé de igualdade, tanto por ter completo domínio do meu ambiente técnico, como por conhecer o ambiente do docente também.

8. No que a falta da formação em Educação Superior pode interferir na constituição, no modo geral, em suas salas de aula? Ao legitimar a cena, simultaneamente as identidades permitem a imagem de si?

Acredito que com a formação docente eu teria mais recursos para dinamizar a transmissão de conhecimento. Mesmo considerando que a minha experiência e vivência como técnica tem me ajudado com a dinâmica docente, acredito que uma formação mais específica aumentaria o meu leque, minha versatilidade em sala de aula e me prepararia para todas as nuances que podem surgir no ambiente docente.

9. Você tem algo, alguma experiência, que possa compartilhar conosco a respeito da sua posição como técnica e/ou docente?

Sinto que ao saberem de minha experiência acadêmica sou tratada de forma diferente pelos meus colegas, principalmente os docentes. Acredito que isso demonstra o respeito e importância dada aos docentes, mas também nos traz à reflexão sobre o corporativismo existente no meio.

10. No processo de construção de sentido e compressão de cada papel se refletem em suas práticas discursivas nos diferentes ambientes profissionais?

Trago para ambos os ambientes as experiências vividas em cada uma. A vivência como técnica me auxilia no ambiente docente e vice-versa. Sou uma técnica diferente após a docência e uma docente mais "antenada" por ser técnica.

ANEXOS

ANEXO 1

RELATO DE VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL (Participante AD 001)

Sou participante dessa pesquisa, “informação ocultada para preservar a identificação”, nascida em 03 de maio de 1980, casada e mãe de duas meninas. Relato aqui um pouco da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Ingressei em julho de 1998 no Curso de Direito no Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ, em João Pessoa. Como meus pais não tinham condição financeira de manter o curso e eu não conseguia emprego que fosse de meio-período, já que eu estudava no período da manhã, decidi tentar vestibular para Administração no período noturno na Universidade Federal da Paraíba-UEPB, fui aprovada e iniciei os estudos em julho de 1999. Em setembro do ano seguinte, participei da seleção de Monitoria da Disciplina de Fundamentos da Administração, fui aprovada em 1º lugar e exerci as atividades de maio de 2000 a março de 2001, esclarecia as dúvidas dos alunos, realizava plantões e orientava os alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, senti o gosto pelo ensinar neste período. Em setembro de 2000, comecei a trabalhar como secretária de escritório de Telecomunicações e Segurança Eletrônica, como o quadro de funcionários era de apenas quatro pessoas, eu realizava atividades de organização das atividades e controle de pagamentos, trabalhava os dois expedientes, mas o trabalho estava dificultando o desempenho das atividades de monitoria e não era o que eu desejava, então resolvi deixar o emprego. Em fevereiro de 2001, no término da monitoria, fui convidada para trabalhar numa Administradora de Condomínio, como auxiliar de escritório, trabalhando na área contábil de prestação de contas. Em 2002, apesar de gostar muito do curso de Administração, sentia vontade de voltar a estudar Direito, acreditava que as áreas se complementavam e poderia ser um diferencial no mercado de trabalho, resolvi prestar vestibular para a Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, visto que na seleção não tinha provas discursivas das disciplinas de ciências exatas. No mesmo período participei da seleção de estagiários em Administração para o Tribunal de Contas do Estado da Paraíba. Para minha surpresa, fui aprovada em 11º lugar para o Curso de Direito, tive que pedir demissão do emprego, mas como também fui aprovada na seleção de estagiários. Decidi arriscar, minha família me apoiou muito nesta decisão, apesar dos colegas de trabalho e outros parentes não concordarem com a minha decisão, pois acreditavam que eu não conseguiria conciliar os dois cursos e o estágio. Eu estudava pela manhã o Curso de Direito na UEPB em Guarabira/PB, estagiava no Departamento de Recursos Humanos do TCE/PB e a noite estudava no Curso de

Administração da UFPB. Neste momento, eu já estava apaixonada pela área pública, queria seguir carreira e focar estudos na gestão pública. Em 2004, finalizei o curso de Administração e o estágio. Em seguida, fui contratada pelo TCE/PB para subsidiar a criação da Matriz de Capacitação e a Avaliação de Desempenho do TCE/PB. Em 2005, fui aprovada na seleção de estagiário em direito do TCE/PB para desempenhar as atividades na Procuradoria Jurídica, emitindo pareceres acerca de atos de pessoal, inclusive de concessão de aposentadoria de servidores públicos estaduais. Em 2006, prestei concurso para o cargo de Assistente em Administração da UFPB, nesse período estava grávida, em virtude do nascimento prematuro da minha primeira filha e da ausência de previsão legal e de direitos para licença maternidade de estagiários, tive que pedir para sair do estágio no TCE/PB. Em janeiro de 2007, conclui o curso de Direito, neste período também fui nomeada para o cargo de Assistente em Administração da UFPB – Campus Mamanguape/PB, como o campus estava sendo estruturado e com quadro de funcionários reduzido, eu desempenhava atividades de secretaria de Departamentos e de Coordenação de Cursos. Na metade do ano, decidi voltar à academia e participar da seleção do Mestrado em Administração da UFPB.

Ingressei em março de 2008 no Mestrado em Administração na área de concentração em gestão organizacional na linha de pesquisa Recursos Humanos. O meu primeiro desafio foi conciliar trabalho- estudo- família, pois o mestrado exigia grande dedicação, estava com uma filha pequena e eu não poderia me afastar do trabalho em Mamanguape na UFPB, porque ainda estava em estágio probatório. Mas, como o apoio da família, dos colegas de trabalho e alguns colegas de turma, eu consegui equilibrar esses conflitos. E em julho de 2008, fui removida para o Campus I para colaborar na emissão de pareceres acerca de direitos e deveres dos servidores federais, com as contagens de tempo de serviço para abono de permanência e aposentadoria. Desenvolvi a dissertação voltada para a antiga Superintendência de Recursos Humanos da UFPB, propondo Indicadores de Desempenho para Sistema de Auditoria de Recursos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, defendida em agosto de 2010. A partir de novembro de 2010 até 31 de dezembro de 2012 exerci a Chefia da Seção de Legislação, setor responsável pela análise da concessão de direitos e deveres dos servidores ativos, principalmente abono de permanência e aposentadorias. Também, fui designada para substituir várias vezes a Diretora de Legislação e Controle de Processos, o Coordenador de Processos de Gestão de Pessoas e o Pró- Reitor de Gestão de Pessoas. Assim, laborando os dois expedientes e não tendo tempo para me dedicar muito à academia, decidi em 2011 participar da seleção para Tutora da Especialização em Gestão Pública Municipal ofertada pelo Departamento de Economia da UFPB, fui tutora duas vezes da Disciplina “O público e o

privado na gestão pública” e convidada para ser Professora da Disciplina “Gestão Tributária”, no qual orientei dez alunos e pude participar de várias bancas. Publiquei um capítulo do livro *Gestão Pública Municipal: Saberes e Práticas*, juntamente com o aluno da Especialização Edilson Sousa dos Santos, denominado “Avaliação de Desempenho em Estágio Probatório na Prefeitura Municipal de Santa Terezinha/PB”. Para continuar me atualizando e aperfeiçoar minhas atividades profissionais decidi fazer uma Especialização em Direito Público.

Em março de 2012 iniciei a Especialização em Direito Público na Universidade Anhanguera- Uniderp por meio de aula telepresenciais assistidas na rede Ensiene em João Pessoa/Pb, a discussão acerca dos remédios constitucionais e da constitucionalidade dos atos administrativos e alinhando a prática profissional redigi a monografia intitulada: *Análise dos efeitos da decisão no Mandado de Injunção e da Orientação Normativa nº. 10/2010 do MPOG na conversão de tempo especial em comum para os servidores públicos federal*, defendida em 30 de agosto de 2013. Essa reflexão possibilitou a análise mais aprofundada no aspecto legal acerca de abono de permanência, aposentadoria comum e especial no serviço público federal. Ademais, tive a possibilidade de compartilhar meus conhecimentos com os demais servidores da UFPB, ministrando diversas capacitações acerca da legislação essencial aplicada a gestão de pessoas.

Em 2013 também experienciei duas disciplinas do Doutorado em Administração do PPGA/UFPB como aluna especial. Apresentei artigo em Colóquio e comecei a participar no Núcleo de Estudos sobre Estado, Trabalho e Sociedade – NETS/PPGA/UFPB, estudando o tema da velhice. Participei de várias seleções para Doutorado em Administração e em outros programas, sendo aprovada no Doutorado em Administração na terceira tentativa em 2014. Como o Doutorado requer dedicação exclusiva, tive que me afastar totalmente de minhas atividades profissionais, inclusive não tinha mais como lecionar cursos de capacitação ou ser tutora na UFPB. Contudo, durante o Doutorado, ministrei várias palestras e cursos para empresas privadas à distância. Apresentava artigos e participava de Congressos na área de Administração e Psicologia. Também realizei o estágio docência em 2015 na turma de graduação da manhã, com o apoio e acompanhamento de uma docente. Durante o Doutorado sempre tive a orientação dos professores para deixar a carreira técnica-administrativa e fazer concurso para docência. Ainda participei de um concurso para docente, mas não obtive êxito. Fiz também alguns concursos para nível superior (cargo Administrador) nas Instituições Federais, mas também não fui classificada. Resolvi voltar a trabalhar antes de defender a tese, pois acreditava que seria interessante está próximo do meu objeto de estudo (aposentáveis) no momento da escrita. Retornei a trabalhar em 2016, senti uma grande diferença acerca das

novas atividades e do tratamento de alguns colegas de trabalho e até do público externo por saberem que eu estava terminando o Doutorado. Defendi a tese em dezembro de 2017. Muitos questionam e ficam surpresos em saber que sou Doutora e trabalho na área técnica, principalmente os docentes. Eu acredito que o conhecimento adquirido na academia me ajudou bastante na prática administrativa, bem como a experiência no serviço público foi e é fundamental para o meu desenvolvimento como docente. A credibilidade perante os alunos é ampliada quando eles percebem que já vivencie muitas situações na área pública e pela formação acadêmica. Hoje, continuo trabalhando no cargo de nível médio (Assistente em Administração) na Divisão de Legislação e Controle de Processos/DLCP, realizando revisões de aposentadoria, analisando solicitações de aposentados, respondendo diligências da Controladoria Geral da União e Tribunal de Contas da União e executando as decisões judiciais acerca de aposentadoria. Continuo ministrando capacitação e palestras para os servidores da UFPB sobre Preparação para Aposentadoria e para empresas privadas.

ANEXO 2

COMO ME VEJO E ME SINTO ENQUANTO TÉCNICA-ADMINISTRATIVA E DOCENTE (AD “001”)

Inicialmente fui apenas técnica-administrativa, quando comecei na UFPB ao atender os docentes sentia que existia um olhar diferente deles com os técnicos, eles não se achavam servidores, possivelmente, porque se achavam mais inteligentes e até mesmo com mais poder. Na época que trabalhei na coordenação e departamento de curso, sentia que alguns docentes achavam que a gente (técnico) era secretaria particular deles, mas sempre deixei claro quais eram minhas obrigações. Também observava certa estranheza por parte dos docentes quando comecei o mestrado, perguntavam logo se eu ia fazer concurso para docente, pois na cabeça de muitos só docente devia fazer mestrado e doutorado. E eu sentia essa pressão tanto pelos docentes que trabalhava, quanto pelos que me ensinavam no mestrado, ficava na dúvida realmente se queria ser docente ou não, meu receio era principalmente por causa das confusões e brigas de ego que existem nos departamentos. Quando fui trabalhar na antiga Superintendência de Recursos Humanos- SRH, como técnica-administrativa, eu me expressava de maneira mais detalhista, legalista e formal para mostrar que eu dominava o tema, para ter credibilidade, pois alguns servidores só acreditavam no que minha chefe dizia. Até minha forma de vestir era diferente, usava terninho, mas algumas colegas de trabalho me falaram que eu estava parecendo uma velha e que eu fosse de roupa menos social. No início, muitas pessoas me perguntavam se eu era novata, eu dizia que não, respondia de maneira formal e citando a lei. Assim, muitos passaram a confiar no que eu falo, consegui ter mais credibilidade. O sentimento de ser técnica aos poucos mudou, sentia que entre meus pares outro tratamento e reconhecimento por parte também dos docentes pelo meu conhecimento da legislação. Nessa época já começava minha vida como docente e eu pensava em deixar a vida de técnica, já que meu cargo de nível médio não é acumulável, mas também pensava em fazer concurso para nível superior (administradora) e poder acumular os dois cargos (docente e técnica). O tempo passou e fui cada vez mais me envolvendo como técnica, assumindo outras responsabilidades e chefia, bem como lecionando para técnicos e até para docentes em curso de iniciação ao serviço público. Hoje também sinto que atendo diferente, quando atendo alguém observo o nível de instrução, se for mais baixo, adequo o meu linguajar, eu faço analogia, tento explicar com exemplos, uso muito a escrita ou o papel para demonstrar e organizar meu raciocínio. Já em sala de aula, eu tento ser mais divertida para a aula ficar mais

agradável, cito muita referência de autores para fundamentar minha fala, aqui em casa dizem que até eu mudo a voz (fico chiando) quando ministro aula à distância. Ao longo do tempo, vários convites foram feitos para ministrar cursos e palestras. Fui convidada para ser tutora e docente de especialização. No momento que eu estava entre os docentes, eu me sentia uma e eles me tratavam como professora, só tinha certa estranheza quando iam me apresentar como técnica, contudo sempre frisei que era técnica. Acho importante ser técnica, pois posso ensinar a prática e ser docente, porque nas minhas atividades sempre explico e ensino os servidores sobre a legislação. Depois que fiz o Doutorado, após saberem que sou doutora, o tratamento entre os pares e os docentes comigo mudou bastante, eles reconhecem o meu conhecimento, ao mesmo tempo em que ainda indagam o porquê eu ainda continuo ali como técnica. Sempre respondo que quero ser docente da UFPB, mas não vou fazer qualquer concurso, vou fazer para o que eu gosto, até porque já tenho estabilidade e amo o que faço. Além disso, continuo ensinando em instituições privadas e em capacitações internas. Sinto uma técnica-docente, ainda mais técnica do que docente, mas creio que no futuro serei mais docente do que técnica. Quando eu estou técnica sinto falta de ministrar aula, pois ser docente me estimula a ser criativa e a atualizar meus conhecimentos. E quando estou mais docente, sinto falta do meu lado técnica, que consegue demonstrar pelo exemplo e pela experiência o alinhamento entre teoria e prática.

ANEXO 3

COMO ME VEJO E ME SINTO ENQUANTO TÉCNICA-ADMINISTRATIVA E DOCENTE (Participante AD 002)

Apesar de ser formada em Direito e ter advogado por 2 anos, ingressei na Universidade Federal da Paraíba no ano de 2013 como técnico administrativo, no cargo de assistente em administração. Inicialmente trabalhei no setor de passagens, diárias e hospedagem da UFPB e tinha contato direto com os técnicos administrativos e docentes da Instituição. Interessante perceber a percepção que os docentes têm com relação aos técnicos administrativos de que estão ali para atender suas necessidades e pronto, mas como um setor de análise e aprovação de solicitações sempre impusemos o legal e muitas vezes batíamos de frente com os docentes que tinham necessidades distintas do permitido.

No ano de 2016, ainda trabalhando no SCDP defendi minha dissertação de mestrado que analisava a gestão dos recursos da Pro Reitoria de Pós-Graduação. A então Pro Reitora, Maria Luiza Alencar me convidou para coordenar a DAF – Divisão de Atividades Financeiras da PRPG e desde fevereiro de 2018 assumi a função e tive contato direto com os coordenadores da Pós da UFPB. Com esse contato pude perceber que tinha que me impor junto a eles. Os Docentes realmente se julgam superiores aos técnicos e eu sempre tento deixar claro a nossa importância e o respeito que se deve ter para conosco e nosso trabalho. Passei a lecionar para técnicos e docentes, demonstrando total conhecimento do assunto, explicando a sistemática e importância do nosso trabalho e enfatizando que eles tinham obrigações e limitações também e isso foi muito importante para mim.

Atualmente sinto uma diferença no tratamento, tanto por estar numa função de coordenadora como por ser doutoranda da UFPB. Os docentes já me vêm de maneira diferente, como possível docente da UFPB e realmente pretendo fazer concurso para ser professora da UFPB, mas enquanto isso continuo desempenhando da melhor maneira possível o meu papel de técnica no meu setor e de professora nos cursos de capacitação da UFPB.