

“A MISSÃO DE ENSINAR”: DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM COMENTÁRIOS *ONLINE*

*Vilson Rodrigo Diesel Rucinski*¹

Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
Curitiba, PR.

*Nívea Rohling*²

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise de enunciados que discursivizam a identidade docente como um "dom" ou uma "missão". A base teórico-metodológica do estudo centrou-se nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015 [1975], 2016 [1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Com relação à noção de identidade docente, o estudo teve ancoragem em Geraldi (2010), Kleiman (2006), Nóvoa (1991, 2009) e Tardif (2012). Os dados configuram-se como enunciados do gênero comentário *online*, postados no perfil de uma instituição sindical de professores na rede social *Facebook*. A situação interlocutiva está inserida em um evento ideológico particular, a saber: a greve de professores no ano de 2015 no Estado do Paraná. A partir da observação dos dados, é possível aventar que os discursos que descrevem a profissão docente como uma "missão" ou um "dom inato" contribuem para a desvalorização do professor no que tange a sua identidade profissional. A lógica que orienta tal discursividade é que se deve trabalhar por dedicação, o que apaga/nega ao professor a condição de luta pela manutenção de seus direitos trabalhistas.

Palavras-chave: Discurso. Identidade Docente. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: This article presents an analysis of utterances with discourses that represents teacher's identity as a "gift" or a "mission". The theoretical and methodological approach of this study is centered in the Bakhtin Circle's researches (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015 [1975], 2016 [1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). In what regards the notion of teacher's identity, this research is anchored to Geraldi (2010), Kleiman (2006), Nóvoa (1991, 2009) e Tardif (2012). The research data are composed by utterances of the discursive genre "online comment", posted in a teachers syndicate official Facebook page. The interlocutive situation is related to a particular ideological event, to know: the teachers strike of the year of 2015 in the brazilian state Paraná. From the observation of the data, is possible to affirm that the discourses that describes te teachers profession. As a "mission" or a "inborn gift" contribute to the deprectation of the teacher's professional identity. The

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba). E-mail: dieselrodrigo@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. E-mail: nivear@utfpr.edu.br.

logic that guides such discourse is that the teacher must work for dedication, which denies to teachers the possibility of fighting to maintain their labor rights.

Keywords: Discourse. Teacher's Identity. Bakhtin Circle.

INTRODUÇÃO

A discussões sobre identidade tem estado em evidência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem (MOITA LOPES, 2006). Nesse debate, destaca-se a problematização sobre as identidades profissionais ou institucionais (GEE, 2000), dentre elas focalizamos a identidade profissional docente e os discursos que constituem o sujeito professor (KLEIMAN, 2006). Os discursos sobre a identidade docente ancoram-se em uma grande temporalidade, que remonta à própria historicidade da esfera escolar assentada nas relações materiais da divisão do trabalho, conforme discutido por Geraldi (2010)³, e também à história da disciplina no Brasil (SOARES, 2002).

No Brasil, com a chegada dos jesuítas no século XV, o ser professor está atrelado a discursos que considera o ato de ensinar um “dom”, ora atribuído a forças divinas, ora a algo inato. Essa historicidade sobre a identidade docente reflete e reverbera nos discursos que constituem a identidade docente até os dias atuais. Isso tem relação com a afirmação de Bakhtin (1997 [1979]), sobre o fato de que todo enunciado responde, além do objeto tematizado (no caso, a identidade docente), aos discursos já ditos sobre este objeto. Desse modo “todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores.” (BAKHTIN, (1997[1979], p. 320). Então, problematizar discursos sobre a identidade docente apontam tanto para uma *memória de passado*⁴, materializada nos já-ditos sobre essa identidade, como a uma *memória de futuro*, já

³ Em diversos momentos trazemos citações oriundas do livro *A aula como acontecimento*, de João Wandelely Geraldi. A obra foi publicada em 2010 e reúne textos publicados pelo pesquisador em diferentes épocas e lugares (revistas, anais de eventos, coletâneas). Os textos recobrem diversos temas, relacionados à linguagem e ao ensino, que foram desenvolvidos ao longo de três décadas pelo pesquisador. Tendo em vista a multiplicidade de textos ali reunidos, optamos por usar a data da publicação do livro e não a data original de cada publicação.

⁴ Como afirma Geraldi (1996, p. 21), “[...] nos discursos, é possível detectar este movimento entre a memória do passado (ideologias) e uma memória do futuro (utopias), pois ele é resultado dos cálculos de horizontes de possibilidades que dão significância ao dizer, aqui e agora, o que se diz e como se diz”.

que a compreensão sobre tal identidade certamente incide sobre a identidade de professor que se pretende constituir

Nesse cenário, este artigo analisa de enunciados do gênero *comentário online* que apresentam como regularidade discursiva a identidade do professor como alguém que possui a “missão” ou o “dom” de ensinar.

Para tanto, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento o conceito de identidade é abordado sob a partir das perspectivas do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015[1975], 2016[1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), dos Estudos Identitários (HALL, 2006) e a respeito da Identidade Docente (VIANNA, 2001; COSTA e MENEZES, 2005; VERALDO, 2005; KLEIMAN, 2006; NÓVOA, 2009; GERALDI, 2010; TARDIF, 2012; JESUS, 2015). Em seguida, compreende-se os aspectos do percurso metodológico desta pesquisa. Por fim, uma análise dos enunciados do gênero *comentário online*, que apresentam a regularidade do professor como aquele que possui o “dom” de ensinar.

A IDENTIDADE DOCENTE

Os estudos identitários contemporâneos, sobretudo no campo dos Estudos Culturais, apontam para uma concepção de identidade como algo fluído e fragmentado. Na visão de Hall (2006), não há uma identidade plenamente una, segura, completa e coerente. Devido ao aumento exponencial de sistemas de significação e representações culturais, reflexos da globalização, as pessoas são expostas constantemente por diferentes identidades com as quais elas podem se identificar.

Como argumenta Silva (2014, p. 96),

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Desse modo, as identidades estão em constante construção, num processo de avaliação e validação que acontece nas relações entre o *eu* e o *outro* no interior das interações sociais. Essa relação *eu-outro* é marcada pela diferença.

Freitas (2013), a partir da teorização bakhtiniana, corrobora com o conceito de identidade entendendo-o como um construto que se dá na relação dialógica entre o *eu* e o *outro* ao afirmar que:

O lugar único do contemplador, que se situa do lado de fora do evento dos dois personagens, lhe permite o movimento de empatia estética (colocar-se no lugar do outro) e depois o movimento exotópico (voltar ao seu próprio lugar de fora do evento), que lhe permite ver e compreender pelo seu excedente de visão, o que os outros não podem ver. (FREITAS, 2013, p.190)

Dessa forma, conforme sintetiza Geraldi, “é na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem” (GERALDI, 2010, p. 108, grifo nosso), e essa interação é mediada pela linguagem.

Em outros termos, as identidades são construídas em uma relação dialógica onde o outro, a partir de seu lugar privilegiado externo, esse lugar onde há um *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997[1979]), dá acabamento para um *eu*. Em outras palavras, a identidade é construída e consolidada por meio da relação que se tem com um outro, pois este é capaz de ver a partir de um lugar exotópico próprio, e dar seus devidos acabamentos. Segundo Bakhtin (1997 [1979], p. 26), “O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão por meio da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário”.

No entanto, essa relação dialógica não se dá num vácuo social, e sim no interior de uma historicidade. Por isso, as identidades são compreendidas como um construto histórico e concreto. O que nos leva a pensar nos modos de construção da identidade do professor, foco deste texto, do ponto de vista da historicidade.

A identidade profissional do professor no decorrer da história foi construída, em sua essência, pela relação do professor com o conhecimento mais do que com a própria relação pedagógica. A forma como os professores se relacionavam com os conhecimentos com quais trabalhavam sempre foi o que desenhou os variados perfis profissionais constituídos na história da docência (GERALDI, 2010).

No texto *A aula como acontecimento*, Geraldi (2010)⁵ reflete sobre os modos como a profissão de professor foi sendo constituída do ponto de vista da historicidade. Para

⁵ Nesse texto, Geraldi retoma o que já dizia em *Portos de Passagem*. Embora haja reformulações, esse olhar para a constituição do professor já estava presente na obra de 1991.

pesquisador, a identidade do professor tem sido desenhada através de forças/contingências advindas da divisão social do trabalho, apontando três modos de construir a identidade do professor: 1. o professor é um sábio; 2. o professor é alguém que transmite um saber produzido por outro; 3. o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

A partir da estabilização da visão contemporânea de escola, o que se tinha era a chamada *escola de sábios*, que reunia sujeitos, não na condição de alunos, mas de discípulos, como, por exemplo, as escolas de sofistas, as escolas de Sócrates, a escola de Platão ou, ainda, os conventos da Idade Média. Nessa época, não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia, pois “[...] havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores” (GERALDI 2010, p. 83). Já no período do Mercantilismo, ocorre a primeira grande divisão social do trabalho educativo, o que leva à constituição da segunda identidade do professor. Nesse período, havia muitas pessoas que precisavam aprender, mas não havia pessoas *doutas* suficientes para ensinar e algo deveria ser feito para suprir essa demanda. Então, o professor não mais precisaria ser um sábio, alguém que construísse o conhecimento. Assim, o professor passa de produtor de conhecimento para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e, porque sabe, transmite-o a seus alunos. Está, pois, colocada a segunda identidade, a do “professor como aquele que tem um saber e porque sabe, repassa a outros” (GERALDI, 2010). A partir dessas características identitárias do professor apontadas pelo autor, Rohling e Rodrigues (2014) observa que a profissão de professor emerge sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. A representação do professor como o detentor do saber/conhecimento a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos historicamente produzidos na cultura está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do professor de hoje (ROHLING; RODRIGUES, 2014). Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar. E parece haver um consenso de que *ser professor* significa necessariamente ser um sujeito que detém um conjunto de conhecimentos em determinada área e que também tem habilidades para repassá-los aos alunos (ROHLING; RODRIGUES, 2014). Desse modo, por um longo tempo, as práticas escolares foram assentadas na perspectiva de

transmissão de conteúdos científicos e/ou culturais⁶, instanciada por uma relação de transposição desse conhecimento teórico para um conhecimento pedagógico (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

A terceira identidade do professor, discutida por Geraldi (2010), refere-se ao professor que se “define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. (GERALDI, 2010, p. 87). Nessa perspectiva, ao professor “[...] compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo [...]” (GERALDI, 2010, p. 87).

A partir dessa síntese apresentada pelo pesquisador, é possível aventar que essas três identidades do professor ainda coexistem hoje na esfera escolar, embora com saliências e intensidades diferentes (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

Vale destacar que essas formas de construir a identidade do professor passa pelos modos como essa profissão é representada socialmente, bem como as implicações disso nas práticas escolares. Sobre essa questão Kleiman (2006) afirma que:

[...] as representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamento e as relação que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias: guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária (KLEIMAN, 2006, p.78-79).

A forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente incide, de certa maneira, sobre os modos como o professor agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo. Influenciará diretamente em sua *práxis* em sala de aula (KLEIMAN, 2006). Na perspectiva de Kleiman (2006), a identidade profissional é construída nas práticas discursivas presentes no meio acadêmico, e também nos discursos oficiais, por meio de documentos e estruturas curriculares, além do papel das mídias jornalísticas.

Como a identidade docente é constituída a partir da relação o professor com o conhecimento, é preciso refletir sobre a natureza dos saberes docentes. Tardif (2012) problematiza a constituição dos saberes docentes ao pontuar que eles não se reduzem somente a função de transmissão de conhecimentos já adquiridos, mas de diferentes saberes que provém

⁶ Incluímos a noção de conhecimentos culturais como aqueles cristalizados na sociedade e nem sempre considerados como conhecimentos científicos, a exemplo de muitas posições de que o conhecimento sistematizado nas gramáticas tradicionais não pode ser considerado como conhecimento científico (ROHLING; RODRIGUES, 2014).

de variadas fontes. Os saberes do professor constituem-se de: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ondem incluem-se os saberes das ciências da educação e pedagógicas) e também os saberes advindos de suas experiências (TARDIF, 2012). A relação do professor com o conhecimento, com o saber, é uma relação plural, constituída pela junção desses variados saberes. Conforme o autor:

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2012, p.17)

Tardif pontua que “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p.15).

No entanto, de acordo com o autor, esses outros saberes, que constituem a prática docente, são pouco ou nada valorizados pela sociedade ao discursivizarem a identidade docente. Os professores não possuem controle sobre os conhecimentos que agenciam em sala de aula, pois não são responsáveis (não são ouvidos) na seleção e definição dos saberes que a escola transmite. Apesar do saber docente ser plural, dentro do contexto social em que nos encontramos, somente os saberes já consolidados dentro de uma tradição cultural (os saberes acadêmicos) são valorizados, cabendo ao professor a função apenas de transmissão desses saberes (TARDIF, 2012).

Assim, ao tematizarmos a identidade docente, é preciso considerar, além dos saberes acadêmicos, os saberes do cotidiano da vida social e profissional do professor.

Nesse debate relacionado aos saberes docentes, Nóvoa (2009) corrobora com a ideia de que a construção de uma identidade profissional do professor é também construída a partir de componentes de seu conhecimento pessoal e de suas práticas sociais pessoais. Assim, ser professor não se define apenas em matrizes científicas e/ou pedagógicas, mas também a partir de experiências e práticas vivenciais. Ao longo da história, a formação do professor sempre foi determinada por elementos externos (vindas de uma esfera acadêmica/científica), ao invés de considerar elementos internos ao trabalho docente, ou seja, a sua prática no contexto escolar (NÓVOA, 2009). A partir dessa perspectiva, é possível dizer que a identidade docente se

constrói na relação da formação acadêmica/pedagógica/teórica com a sua prática no âmbito do trabalho na esfera escolar.

O PERCURSO DA PESQUISA

A análise empreendida neste artigo tem como base teórico-metodológica a concepção dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997 [1979], 2015[1975], 2016[1952-1953], VOLOCHÍNOV, 2017[1929]) e assume a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006).

Nessa perspectiva epistêmica, Volochínov (2013 [1930]) aponta como elemento importante para análise de um enunciado o estudo da situação de interação, que compreende o espaço e o tempo em que o enunciado ocorre (cronotopo); o tema do enunciado (horizonte temático) e a valoração dos interlocutores frente à situação de interação (horizonte valorativo). Diante disso, os dados analisados constituem-se de enunciados postados no perfil institucional de uma instituição sindical de Trabalhadores em Educação Pública no sul do país, na rede social Facebook, durante uma greve de professores da rede estadual de ensino ocorrida em 2015. Dessa maneira, são enunciados produzidos nas redes sociais, em específico o Facebook, um espaço interacional que faz circular enunciados das mais variadas esferas discursivas como, por exemplo, a esfera do sindicalismo, a esfera escolar e a cotidiana.

Esses enunciados foram produzidos em uma situação de conflito ideológico por tratar-se de um movimento de greve, caracterizando uma *arena discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017). Nessa arena, devido à tensão e luta entre discursos em contraposição, foram produzidos um quantitativo de enunciados que discursivizam a identidade docente. Essa situação de interação discursiva, marcada por confrontos de vozes, fez emergir discursos acentuados por tons depreciativos, sobretudo nos espaços jornalísticos sobre a identidade docente. Além dos discursos materializados em enunciados produzidos no jornalismo, usualmente depreciativos com relação a essa categoria profissional, os espaços de escrita online⁷, como, por exemplo, as redes sociais, também “fermentavam” discursos que desvalorizavam os professores.

Como instituição organizadora do movimento durante o período de greve, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (doravante APP-Sindicato) Sindicato

⁷ O termo “espaços de escrita *online*” é utilizado por Barton e Lee (2015) para fazer referência aos ambientes digitais onde as interações são mediadas por textos.

utilizou, além do seu *site* oficial, suas redes sociais para organizar e divulgar os eventos durante o período da greve, além de comunicar os seus interlocutores (compostos por, não somente professores, como toda a comunidade escolar) sobre a situação do movimento.

O perfil da instituição no Facebook publica em sua linha do tempo notícias, notas de esclarecimento, chamados, e fotos de eventos. Muitas vezes, são compartilhados *links* que levam a *sites* externos a rede social, como jornais online. A característica de compartilhamento de *links* externos é o que torna o Facebook um representante da cultura de convergência, como acentuam Barton e Lee (2015, p.59). Isso permite que os usuários da rede social possam se conectar a *sites* externos, como um artigo de um jornal online ou um vídeo no *youtube*, por meio do botão “curtir”.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 59), “o Facebook apresenta uma justaposição de espaços *online*, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação CMC ocorre em um mesmo espaço”. Desse modo, além dos espaços de atualização de estados, também há espaços de interação com a página da instituição, que podem acontecer de forma individual, por meio da caixa de mensagens privadas, também chamada de *inbox*, ou de forma pública, por meio do espaço de “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página, com uma nota que vai de uma estrela a cinco estrelas.

O sistema de comentários do Facebook, um recurso que é, segundo Barton e Lee (2015, p. 22), uma característica muito importante nos ambientes da Web 2.0, está presente tanto nas atualizações de *status* como nas avaliações da página. Nas análises dos dados, os enunciados são comentários postados nesses dois espaços.

Para a análise aqui empreendida foram delimitados 180 (cento e oitenta) enunciados de comentários online em que se mostraram mais salientes os discursos sobre a identidade docente. Desses 180 (cento e oitenta) enunciados, 60 (sessenta) foram retirados da aba “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página. O restante dos comentários, totalizando 120 (cento e vinte) enunciados, foram retirados das publicações da APP-Sindicato na rede social Facebook, postagens fomentadoras das respostas aqui selecionadas.

Como representativo dos dados analisados, neste artigo, foram selecionados comentários que apresentaram como regularidade discursiva a identidade docente como tematizada como um *dom*⁸.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre as regularidades desse gênero, seguida da apresentação da análise sobre as regularidades discursivas que apontam para a identidade do professor como um “dom”.

GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE*: VALORAÇÃO E POSICIONAMENTO NA WEB

2.0

A orientação epistemológica deste estudo concebe os gêneros como *modos sociais de dizer* que se constituem, se transformam, se reelaboram ou até mesmo desaparecem de acordo com as práticas sociais e históricas dos interlocutores inseridos em determinados grupos sociais. Para Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p.12)

A partir dessa noção, podemos dizer que o gênero comentário *online* surgiu na esfera jornalística com o propósito de possibilitar aos interlocutores/leitores dos textos jornalísticos a manifestação da sua opinião em relação aos textos veiculados, a fim de incentivar uma participação responsiva dos leitores (ALVES FILHO e SANTOS, 2012). Suas origens remetem ao gênero “carta do leitor”, cujo intuito também é possibilitar aos leitores uma oportunidade de manifestar sua opinião em relação às notícias e matérias publicadas. Porém a mudança do seu suporte (do material impresso para o digital) ocasionou o surgimento de um outro gênero, o comentário *online*.

Essa mudança no modo de circulação resultou em mudanças significativas da “carta do leitor” para o “comentário *online*”, pois enquanto no gênero impresso havia um processo de seleção, edição e só então a publicação no jornal/revista, os enunciados do gênero comentário

⁸ Outras regularidades observadas no tocantes aos discursos sobre a identidade docente foram: a) o professor “mal formado”; b) o professor “massa de manobra” da esquerda política; c) a (in)competência da escola pública. Tendo em vista o escopo desse artigo, essas regularidades não são aqui discutidas.

online são publicados imediatamente no site/perfil da instituição pelo próprio leitor (DINIZ, 2013).

Inicialmente o gênero comentário *online* tinha intuito de permitir aos leitores, que acessam os portais jornalísticos, a publicação de comentários e posicionamentos em relação às notícias e artigos publicados pelo veículo. Contudo, no uso da linguagem mediada por esse gênero, os interlocutores, muitas vezes, fazem com que a notícia, evento deflagrador dos comentários, seja deixada de lado e a interação se conduza em um diálogo entre os próprios comentadores. Conforme Alves Filho e Santos (2013, p. 84), “a cadeia discursiva que se forma no gênero comentário online constitui-se, principalmente, de comentários que replicam outros comentários”.

Por se tratarem de práticas sociais, as interações que acontecem em ambientes *online*, muitas vezes, rompem com os recursos e funções técnicas que os *designers* e programadores estabelecem para as ferramentas online criadas.

Assim, as pessoas utilizam as tecnologias de acordo com seus próprios propósitos, se apropriam dessas para outras funções que não foram originalmente pensadas pelos criadores. Barton e Lee (2015) chamam essas possibilidades e restrições que as pessoas percebem em qualquer situação de “virtualidades”.

De modo semelhante, Araújo (2016) acentua as virtualidades das redes sociais ao afirmar que “a considerável liberdade criadora proporcionada pelos *sites* de redes sociais permite aos usuários experimentarem diferentes formas de interação, indo, por vezes, muito além daquelas oferecidas pelo sistema” (ARAÚJO, 2016, p. 58-59). Segundo o autor, no Facebook essas possibilidades criadoras são maiores que em outras redes sociais, como o *Twitter*, por exemplo, pois permite aos interlocutores a mobilização dos mais variados modos semióticos na criação das postagens, como vídeos, áudios, imagens e a própria escrita (ARAÚJO, 2016). Contudo, Araújo acentua que “é relevante destacar que a multiplicidade de modos semióticos só é garantia de mais possibilidades criadoras caso os utentes possuam letramentos compatíveis com as diversas linguagens utilizadas (edição de vídeo, áudio, elaboração de formas gráficas...)” (ARAÚJO, 2016, p. 62).

Já o tema dos enunciados desse gênero, por sua vez, é atualizado a cada novo comentário, visto que, segundo Alves Filho e Santos (2013, p.85), “o conteúdo ideologizado é de natureza social e individual ao mesmo tempo, pois, mesmo formado nas relações sociais, também passa pelo crivo do indivíduo”. O tema do comentário *online* será sempre um

posicionamento de concordância ou refutação em relação à notícia fomentadora dos comentários e em relação aos outros comentários elaborados sobre esta mesma notícia (ALVES FILHO e SANTOS, 2013). Dessa maneira, uma regularidade acentuada desse gênero é o posicionamento axiológico dos interlocutores frente aos temas em discussão. Como dito antes, nem sempre o tema do enunciado desse gênero estará relacionado à postagem que norteou a discussão entre os comentadores, recorrentemente os comentadores iniciam uma discussão entre si sobre algum assunto que surgiu durante a interação. Segundo Barton e Lee (2015, p.121), a partir da análise de comentários de um vídeo do *youtube*, "às vezes, esses comentários podem se referir diretamente ao conteúdo do vídeo enviado; em outros momentos, os comentaristas podem mudar temas e iniciar novos tópicos de discussão entre si". É possível dizer que esse movimento discursivo de mudança de foco do debate proposto acontece, em comentários *online*, da maioria dos ambientes online que apresentam o espaço para postagem de comentários.

Em suma, Santos (2013, p.178) aponta as seguintes regularidades do gênero comentário *online*: 1) cadeia comunicativa formada por diferentes comentários; 2) o fato de ser resposta a um outro texto como evento deflagrador; 3) pode referir-se a diferentes assuntos; 4) lugar de expressão da opinião dos interlocutores; 5) possibilidade do interlocutor replicar outros comentários ou a notícia deflagradora; 6) complementa o conteúdo da postagem deflagradora com novas informações e valorações a partir do horizonte axiológico do comentador; 7) possibilita o diálogo entre os comentadores; 8) tom subjetivo e agressivo por parte do comentador ao apreciar tematicamente os temas; 9) as funções sociais que os interlocutores podem desempenhar são altamente diversificadas.

A DOCÊNCIA COMO UM “DOM”

Os enunciados que compõem os dados da pesquisa foram produzidos numa imbricação discursiva entre a esfera sindical, escolar, cotidiana no espaço de redes sociais digitais, gerados/produzidos a partir de um evento específico, o movimento de greve dos professores no estado do Paraná em 2015. Isso faz com que o auditório social (VOLÓCHINOV, 20017) seja diferente das publicações cotidianas da página do Sindicato.

De modo geral, podemos dizer que o principal interlocutor da página do Sindicato é o professor sindicalizado, isso porque a instituição representa esse trabalhador. Também fazem

parte dos interlocutores toda a categoria docente e a população em geral. Os comentadores usuais das postagens do Sindicato são, em grande parte, os professores da rede estadual de ensino.

Contudo, durante o período da greve, o público da página ampliou-se, devido à situação de arena discursiva deflagrada pelos acontecimentos descritos anteriormente. Dentre as postagens publicadas nesse período, além de professores participantes do movimento, haviam interlocutores que faziam parte da população em geral, como alunos, pais de alunos e funcionários públicos.

Na análise dos dados, mostraram-se salientes enunciados que apontam para uma regularidade discursiva que tematiza a identidade do professor como alguém que possui *a missão de ensinar*, que deve ser docente por amor à profissão e à arte de ensinar. Vejamos os seguintes enunciados:

C01⁹

PROFESSOR tem missão em sala de aula...

C02

“Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. É na generosidade, poder disseminar conhecimento. Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana.” Professor é o espelho de uma nação ,, se vc enfrentar policia quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ã podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas temos que ser o exemplo da nação , ã podemos jogar a culpa em alguém por ter batido , porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...

C03

lá vai... quem vai olhar por nos? Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento... é pra acabar ler estes tipos de comentários ou melhor pensamentos !!!

C04

A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor

C05

É o fim mesmo, só pensam em vcs, que amor a profissão e aos alunos que é bom nada né!

C06

⁹ Os nomes foram ocultados para resguardar a identidade dos comentadores. Além disso, os enunciados apresentados nos exemplos não foram corrigidos a fim de apresentá-los de modo mais próximo possível da situação interlocutiva. No decorrer da análise, é utilizada a letra **C** para fazer referência ao comentário em análise.

[...] nos professores também temos família, filhos para sustentar, nos somos seres humanos precisamos sobreviver.

Amo lecionar, estar junto dos meus alunos e ve-los crescer intelectualmente a cada dia na escola, mas precisamos de compreensão nesse momento difícil em nossas vidas. Meus alunos, graças a Deus tem conhecimento dos problemas que estamos enfrentando. [...]

C07

reivindicar seus direitos e amar a profissão são coisas completamente diferentes, querida! Ou você conhece advogados que amam seus clientes e por isso não cobram honorários? Ou quem sabe médicos que, por amor à profissão, ficam em plantões sem ganhar nada por isso? Pare de romantizar o magistério. O fim mesmo é, em pleno século XXI, uma pessoa achar que professor deve trabalhar só por amor!

C08

Os professores são profissionais, não somos os bons samaritanos que sobrevivem do vento, se não nos pagam devidamente, como poderemos ajudar na formação de cidadãos decentes?

Os interlocutores dos comentários C01 e C02 afirmam que todo professor tem a missão de ensinar, de estar em sala de aula (*“P R O F E S S O R tem missão em sala de aula...”*, *“Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana”*). O interlocutor do enunciado C01 enfatiza a palavra “professor” utilizando, além de letras em caixa alta, um espaço entre cada letra. Este recurso é utilizado nos ambientes de escrita *online* com vistas a simular, na escrita, as pausas que ocorrem na fala. Ao escrever dessa maneira, o interlocutor está enfatizando que professor “de verdade” não é aquele que está fora de aula, em greve, e sim o que está em sala de aula, pois, no seu ponto de vista, essa é a missão da carreira docente.

Esse discurso é corroborado pelo comentador do comentário C02, ao afirmar que ser professor é, além de uma missão, um legado, ou seja, um dom/missão. Na visão do comentador, a pessoa tem uma missão divina de ensinar. Além disso, o enunciado culpabiliza os professores pelos embates ocorrido no período de greve, afirmando que, ao invés de estarem cumprindo com sua missão de ensinar, os professores estavam trocando socos na rua, depredando repartições públicas e enfrentando os policiais (*“enfrentar policias quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ã podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas”*; *“ã podemos jogar a culpa em alguém por ter batido, porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...”*).

Nessa sequência de enunciados, há também um embate discursivo em que os próprios professores apresentam contrapalavras de refutação/contestação a esse discurso da docência como um dom. A interlocutora do comentário C03, identificada como professora, contrapõe-se

fortemente ao discurso do professor “Missionário”, utilizando como argumento contrário a sua própria formação e seus interesses pessoais em escolher essa profissão (*“Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento...”*). Para isso, destaca a profissionalidade docente como algo ligado ao conhecimento e não ao ato de “catequizar”, evidenciando a relação entre ser professor e o conhecimento.

O comentário C04 corrobora com essa ideia e questiona esse discurso de que o professor deve ensinar “por amor” (*“A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor”*). Para se opor ao discurso da docência como um dom, o comentador também mobiliza como argumento o seu percurso formativo.

O interlocutor do comentário C05, por sua vez, corrobora com os discursos que acentuam a desvalorização da profissão docente, justificando que os professores, ao contrário das demais profissões, não deve manifestar suas reivindicações a respeito de questões salariais e direitos trabalhistas, pois devem trabalhar apenas por amor (*“que amor a profissão e aos alunos que é bom nada né!”*). O comentador valora como egoísta a luta dos profissionais por seus direitos que, segundo o interlocutor, não se importam com a profissão e com os alunos por lutarem por direitos trabalhistas, pois apenas o amor à profissão deveria bastar (*“É o fim mesmo, só pensam em vcs”*).

Já no comentário C06, o interlocutor, identificado como professor, responde a esses comentários que justificam a defasagem salarial do professor com o discurso do “ensinar por amor”. Para contrapor esse discurso, o interlocutor argumenta que os professores são humanos (*“nos professores também temos família, filhos para sustentar, nos somos seres humanos precisamos sobreviver”*). Dessa forma, o professor refuta a noção de que os profissionais da educação estão em lugar distante da realidade material e econômica, ou seja, de sujeitos que não precisam de bens materiais para sobreviver, bastando recompensa da afetividade no trabalho. Semelhantemente, nesse movimento discursivo de contrapor a discursividade do “ensinar por amor”, o comentador C07 argumenta que amar a profissão e reivindicar por direitos são atos independentes (*“reivindicar seus direitos e amar a profissão são coisas completamente diferentes”*). O interlocutor utiliza da comparação com outras profissões para exemplificar sua fala, afirmando que advogados e médicos, apesar de amarem suas profissões, não aceitam apenas a satisfação pessoal como pagamento. O interlocutor acentua que tal discurso está

enraizado historicamente ao afirmar que a docência é “romantizada”, termo que é utilizado quando alguém denota características positivas, idealistas e/ou fantasiosas a algo que, na realidade, deve ser problematizado.

Por fim, o comentário C08, além de corroborar com os discursos dos comentários C06 e C07 ao afirmar que os professores, antes de tudo, são profissionais e precisam receber por seu trabalho (“*Os professores são profissionais, não somos os bons samaritanos que sobrevivem do vento*”), argumenta que professores que possuem seus direitos trabalhistas garantidos, exercem a docência de maneira mais efetiva (“*se não nos pagam devidamente, como poderemos ajudar na formação de cidadãos decentes?*”). Nesse enunciado, desta-se a escolha lexical do interlocutor: “*bons samaritanos*”. Tal escolha não é aleatória e estabelece uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997[1979]) com o discurso religioso. Discursivamente a identidade do professor é aproximada a de “bom samaritano”, que remete à ideia de alguém que assume uma vida humilde e faz boas ações sem nada receber em troca. Essa relação dialógica emerge na voz do interlocutor e manifesta o caráter histórico da identidade docente, uma vez que o ato de ensinar, por muito tempo, esteve a cargo das instituições religiosas.

Assim, é possível construir compreensões sobre a ancoragem histórica de tais enunciados, uma vez que as vozes que discursivizam a carreira docente como uma *missão* ou um *dom* são constituídas historicamente, tendo, pois, uma relação com a historicidade da própria profissão docente, que por um longo período foi orientada por valores e fundamentos religiosos.

Em relação às vozes que permeiam o discurso, Bakhtin afirma que:

Toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma “citação” ou “referência” àquilo que foi dito por certa pessoa, ao “dizem” ou “todos dizem”, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 131).

Podemos aventar que os enunciados que compreendem a docência como um *dom* são constituídos por vozes que remetem à gênese da profissão docente. Segundo Nóvoa (1991), a profissão de professor teve início nas congregações religiosas, e constituía-se como uma ocupação secundária de religiosos. O autor pontua que:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p.15-16)

Costa e Menezes (2005) pontuam que durante o período colonial do Brasil a educação esteve a cargo, de maneira hegemônica, dos padres e irmãos da Companhia de Jesus, uma ordem de jesuítas que tinha como função missionar e educar os não-cristãos. Inicialmente, a educação dada aos índios restringia-se à educação religiosa e ao ensino da leitura e da escrita. Paralelamente à educação indígenas, os jesuítas também iniciaram a educação normal/escolar para os filhos dos portugueses e futuros membros da Companhia de Jesus. (COSTA; MENEZES, 2005)

Foi somente em 1759 que a educação brasileira deixou de ser administrada pelas congregações jesuítas e passou a ser responsabilidade do Estado. Segundo Veraldo (2005), com o Alvará de 28 de Junho de 1779, a Coroa portuguesa fechou todas as escolas que seguiam o método jesuítico e “estabeleceu um novo sistema que visava a recuperar os ideais da pedagogia humanista e inserir Portugal no rol das nações avançadas” (VERALDO, 2005, p.48). O Estado passou a oferecer aulas avulsas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia. Desse modo, somente no fim do século XVIII a educação passou a ser laica no Brasil.

Segundo Vianna (2001), a docência começou a um caráter eminentemente feminino a partir do final do século XIX. Segundo a autora, nos últimos anos do Brasil Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres começaram a assumir a profissão docente de maneira para, no começo do século XX, se tornarem a maioria. De acordo com a autora:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2001, p. 85)

Paulatinamente as mulheres foram se tornando a maioria na carreira docente, não somente no ensino primário, mas também em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse fenômeno ajudou a cristalizar estereótipos de gêneros: com o cuidar e o educar sendo considerados características femininas. Segundo Vianna (2001):

[...] funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (VIANNA, 2001, p. 93)

A profissão docente passou a adquirir uma relação direta ao feminino, fortalecendo um discursos de determinismo biológico que define homens e mulheres como seres qualitativamente distintos e que devem exercer funções e profissões distintas na sociedade, inferiorizando as profissões consideradas “femininas”, como a docência (VIANNA, 2001).

Dada a historicidade da profissão docente, no Brasil, é possível perceber as correlações que levam aos discursos que indicam a docência como um *dom*: em um primeiro momento, a partir de um “dom” ou uma “missão” divina e, em um segundo momento, a partir de uma característica inata de determinado gênero.

A ideia de que os professores possuem uma habilidade inata para ensinar também é moldada pela ideologia do “dom” que, segundo Bourdieu e Passeron (1990[1970]), são os discursos que afirmam que cada pessoa nasce com uma aptidão própria – alguns nascem para trabalhos braçais, outros para trabalhos intelectuais. Na visão dos autores, a ideologia do “dom” é um discurso que nega as condições socioculturais dos indivíduos e articula-se como uma forma de manter as diferenças entre as classes e gêneros. Desse modo, o sujeito está fadado a aceitar sua posição social, sem questioná-la ou reivindicá-la, uma vez que “nasceu” para isso.

Para além do discurso religioso, a esfera científica também pode ter contribuído para a criação e manutenção de uma ideologia do “dom”. Para Soares (2011, p. 8):

A ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de ingeligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”. (SOARES, 2011, p. 8)

Nessa perspectiva, a ideologia do “dom” legitima as desigualdades e diferenças sociais, alimentando a luta de classes. Ao acentuarem que as pessoas nascem com determinados “dons”, que possuem origem ou científicas ou religiosas, fatores como a dimensão social em que o indivíduo se insere e suas próprias motivações e esforços pessoais são desconsiderados ao assumir que cada pessoa nasce destinada a uma determinada profissão. Saes (2007) pontua que, na perspectiva da ideologia do “dom”,

[...] a capacidade intelectual não é uma qualidade que todo indivíduo pode adquirir por meio do esforço pessoal e do estudo, e, sim, um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a certos indivíduos. Sublinhe-se a

conexão, estabelecida pela ideologia do dom, entre o caráter nato e a raridade dos atributos intelectuais; se tais atributos não podem ser adquiridos pelo esforço pessoal, eles só vão se manifestar em alguns poucos indivíduos, favorecidos por algum fator cuja natureza permanece obscura. (SAES, 2007, p.117)

A ideologia do “dom” funciona, inclusive, como um mecanismo que acentua a desigualdade entre gêneros, uma vez que há “habilidades” que são específicas para cada gênero, considerando algumas profissões como profissões “masculinas” e outras como profissões “femininas” (BOURDIEU; PASSERON, p. 182). Sobre esse aspecto, a “dom” conferida à identidade docente aponta para vozes que caracterizam a docência como uma profissão destinada às mulheres, atribuindo um caráter “maternal” à profissão.

Esses discursos que conferem à docência uma habilidade inata, uma missão divina e uma profissão maternal, muitas vezes, resultam em uma desvalorização da profissão docente, acarretando más condições de trabalho e baixa remuneração. Segundo Jesus (2004):

A baixa remuneração auferida pelos professores tem a ver com vários factores, nomeadamente o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino e de ser um grupo profissional muito numeroso. No entanto, parece-nos que também devemos tentar compreender esta situação tendo em conta o estereótipo de se considerar que é o *espírito de missão*, e não o salário, que deve estar na base da escolha da profissão docente. (JESUS, 2004, p. 196 – grifo nosso)

Em suma, os enunciados em tela mostraram-se encharcados pela “ideologia do ‘dom’”, cuja reenunciação discursiva reforça estereótipos e preceitos com relação à profissão docente, colaborando para manter uma diferenciação entre classes e gêneros.

Essa questão é problematizada por Tardif, ao acentuar que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização”. (TARDIF, 2012, p.78)

O discurso de que a docência é uma “arte” que o professor deve fazer por amor, ou que é um “dom” recebido ao nascer, desconsidera a carreira docente como uma profissão escolhida e construída ao longo da história pessoal do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos que apontam a docência como um *dom* remetem a própria origem da profissão de professor como conhecemos nos dias de hoje. Ao compreender a profissão como algo “inato” ou uma missão, os comentadores também dialogam com a ideologia do “dom” (BOURDIEU e PASSERON (1990 [1970])), que ajuda a manter as disputas e relações de classe e de gênero ao afirmarem que cada pessoa possui um “dom” ao nascer, e por isso estão destinadas a fazer o que fazem pelo resto de suas vidas. Esses discursos trazem consigo uma depreciação aos professores, especialmente aos professores em greve, tendo em vista que, a partir desse horizonte valorativo, alguém que é professor por “dom” não deve fazer greve, nem lutar por seus direitos ou por uma escola democrática.

Por fim, desconsiderar a dimensão social, política, ideológica e econômica da profissão de professor e atribuir-lhe um caráter de “dom inato” e/ou “missão” acaba fortalecendo representações e estereótipos sobre os profissionais da educação, dificultando outras narrativas possíveis sobre a identidade do professor. Isso porque, nessa concepção, quem assume o seu “dom” de ser professor não tem direito a fazer greve, lutar por melhores condições na sua carreira e nem assumir posicionamentos progressistas e democráticos. O professor deve, na visão de docência como uma “missão”, tão somente aceitar/submeter-se ao seu “dom” e sua posição na sociedade de modo passivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 1997[1979]. 414p.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015[1975]. 256p.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953]. p. 174.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: texto e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 271p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications. 1990[1970]. 253p.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. IN: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – Série Bakhtin: inclassificável, v.3. p.183-199.

GEE, James Paul. Identity as analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v.25, 2000. p.99-125.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006. 64p.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v.7, n.2, jul./dez 2015. p.192-202.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento – IN: Correa, Manoel Luiz Gonçalves e Boch, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006. p.75-91.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, A.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora,1991, p. 9-32.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 95p.

ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciando na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2, 2014. p. 410-432.**

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, v. 10, n. 16, 2009. p. 106-126.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 14ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.325.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, 2001. p. 81-103.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.173.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].