
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Volume 25 Número 79

24 de julho 2017

ISSN 1068-2341

Identities, Curricular Stage and Teacher Work: Discursive Analysis of Interviews of Licensees of a Federal University in Rio Grande do Sul

Sandra Regina de Moura

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre



Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Citação: Moura, S. R., & Fiss, D. M. L. (2017). Identities, estágio curricular e trabalho docente: Análise discursiva de depoimentos de licenciandas de uma Universidade Federal no Rio Grande do Sul. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(79). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2732>

Resumo: Este artigo se propôs a analisar as afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes sob a perspectiva de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS). Trata-se de pesquisa qualitativa desenvolvida no ano de 2014, que se dispôs a ouvir as vozes de licenciandas em período de estágio curricular obrigatório numa escola da rede pública municipal de ensino localizada na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) por meio da realização de grupo focal. Para abordar a temática sobre a qual o artigo versa – estágio e identidade profissional, foram discutidas concepções desenvolvidas por Maurice Tardif e Danielle Raymond, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima. O corpus analítico foi composto por depoimentos das licenciandas trabalhados na perspectiva da análise do discurso segundo Michel Pêcheux, destacando inclusive contribuições oferecidas por Eni Orlandi. A partir da análise das falas produzidas em decorrência do grupo focal, foram evidenciados alguns efeitos de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 19/9/2016

Revisões recebidas: 22/4/2017

Aceito: 22/4/2017

sentido - docência como trabalho colaborativo, “humana docência”, experiência de autonomia e tempo de mudanças - que referem o estágio curricular obrigatório como espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, espaço da *práxis*, da prática refletida, influenciando na constituição das identidades docentes das licenciandas. Soma-se a isso a percepção de que as seis estagiárias referiram reviramentos em seus modos de se pensarem e se fazerem docentes em função de uma experiência que as tocou como acontecimento justamente por implicar na atualização de memórias discursivas do campo da educação que, se consideradas nos espaços e tempos de formação, podem contribuir haja vista possibilitarem o desenho de caminhos outros que reiteram compromissos assumidos com a escolarização e educação, reconhecendo a relevância de se compreender as condições dinâmicas de constituição da interlocução com o outro como em uma situação de estágio.

Palavras-chave: identidades docentes; estágio curricular; análise de discurso; Michel Pêcheux

Identities, internship programs and teaching: Discursive analysis of undergraduate student statements from a Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil

Abstract: This article analyzed, from the perspective of six graduates of the Course of Pedagogy (FACED / UFRGS), the effects of the obligatory curricular internship and its role in the formation of teaching identities. This qualitative research carried out in 2014 involved listening to the voices of graduates in the period of compulsory curricular traineeship in a municipal public school system located in the city of Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil). By means of a focal group, the authors addressed themes of stage and professional identity, concepts developed by Maurice Tardif and Danielle Raymond, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta and Maria Socorro Lima. Drawing on the discursive perspectives of Michel Pêcheux, and highlighting contributions offered by Eni Orlandi, the discourse analysis of the graduates’ speech produced several themes that influenced the formation of the graduates’ educational identities, including teaching as collaborative work, “human teaching”, and experiences of autonomy and transition, and that referred to the obligatory curricular stage as a space for learning, reflection about practice, and the space of praxis. In addition, six trainees perceived their internship as an experience that produced changes in their ways of thinking and becoming teachers. Thus, discursive analysis of internship graduates within the time and spaces of teacher formation may contribute to other designs for schooling and education, considering the relevance of the dynamic conditions of dialogue at this specific stage.

Keywords: teaching identities; internship; discourse analysis; Michel Pêcheux

Identities, prácticas y la enseñanza: Análisis del discurso de testimonios de los graduados de una universidad federal de Rio Grande do Sul

Resumén: Este artículo analizó los efectos de la etapa curricular obligatoria y su papel en la formación de identidades docentes desde la perspectiva de seis graduados del Curso de Pedagogía (FACED / UFRGS). Esta investigación cualitativa realizada en el año 2014 incluyó la escucha de las voces de los egresados en el período de prácticas obligatorias en un sistema de escuelas públicas municipales ubicado en la ciudad de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil). Por medio de un grupo focal, los autores abordaron temas de identidad profesional y escénica, conceptos desarrollados por Maurice Tardif y Danielle Raymond, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta y María Socorro Lima. Partiendo de las perspectivas discursivas de Michel Pêcheux y destacando las aportaciones de Eni Orlandi, el análisis discursivo del discurso de los graduados produjo varios temas que influyeron en la formación de las identidades educativas de los graduados, incluyendo la enseñanza como trabajo colaborativo, Y experiencias de autonomía y transición, y que se refieren a la etapa curricular obligatoria como espacio de aprendizaje, reflexión sobre la práctica y espacio de praxis. Además, seis aprendices percibieron su pasantía como una experiencia que produjo cambios en sus formas de pensar y convertirse en maestros. Así, el análisis discursivo de los licenciandas

dentro del tiempo y los espacios de formación de docentes puede contribuir a otros diseños de escolaridad y educación, considerando la relevancia de las condiciones dinámicas de diálogo en esta etapa específica.

Palabras clave: identidad maestro; prácticas; el análisis del discurso; Michel Pêcheux

Introdução

Este trabalho é resultado da aproximação entre três campos de conhecimento - educação, pesquisa e linguagem, pela via da análise de discurso - com o objetivo principal de melhor compreender as relações possíveis entre a experiência de realização do estágio curricular obrigatório e a constituição de identidades docentes por licenciandas. Parte-se do entendimento da análise de discurso como teoria e método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo, no modo como esclarece Thomas Herbert (1995, 2014) e, depois, reitera Michel Pêcheux (2010) quando estabelece o discurso como objeto teórico. Para Herbert/Pêcheux, o discurso não é objeto empírico, mas lugar teórico no qual se enredam suas questões sobre língua, história e sujeito, desenvolvendo-se, como aventura inquieta, em um duplo plano – o do pensamento teórico e o do dispositivo da análise de discurso. Portanto, há que se advertir, falar em análise de discurso como teoria e método se justifica exatamente em função desse duplo plano que desafia, tal como esclarece Maldidier (2003, p. 22), a tomar o discurso “[...] nas relações e nos procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico Pêcheux” que oferece, ao mesmo tempo, “[...] a teoria de um objeto novo e os meios para discerni-lo”.

No cenário de tessitura da investigação apresentada neste artigo, se a análise de discurso francesa pecheuxtiana é tomada como teoria e método que possibilita pensar língua, linguagem, sujeitos e sentidos, o estudo de caso é o método que, sob a guarda de estudos articulados à pesquisa em educação, possibilita, ao convocar à delimitação de um caso, sua compreensão pela abertura de espaços outros de reflexão a respeito da docência. Uma tal abertura, guardadas as respectivas peculiaridades, aproxima campos de conhecimento na medida em que tanto o trabalho interpretativo, próprio à análise de discurso, quanto o trabalho investigativo, próprio ao estudo de caso, apontam para a possibilidade de sentidos outros relativamente aquilo que se constitui como eixos de teorização - o estágio e a identidade docente. A análise de processos discursivos, a partir da evidenciação de efeitos de sentidos que reverberam em depoimentos produzidos em grupo focal utilizado como estratégia que compõe o estudo de caso, integra-se, como teoria e método, a um modo de produzir pesquisa em educação que confirma a ideia segundo a qual educação, pesquisa e linguagem são campos indissociáveis. Nesse sentido, escolhas como essas, no que tange à pesquisa descrita neste artigo, significam uma aposta na compreensão de que a “[...] educação se abre a distintas linguagens que forçam a passagem por novos espaços na pesquisa educacional” (Fiss & Mutti, 2011, p. 337), desafiando a provocar encontros, como os aqui estabelecidos, entre campos de conhecimento de modo a melhor compreender como as relações se constituem na linguagem e os sentidos que ressoam nelas.

Em função das problematizações feitas no artigo e da relevância do tema em discussão, ele foi organizado em seções e subseções por meio das quais estágio e identidades docentes foram abordados de modo mais denso, incluindo, igualmente, uma seção que, sendo dedicada à análise discursiva do corpus, discorre a respeito dos sentidos associados aos processos de formação docente evidenciados a partir do trabalho interpretativo feito.

Considerando o estágio uma experiência “crucial”, muitos questionamentos interpelam em decorrência dos efeitos diferentes que a sua realização gera sobre as futuras pedagogas¹, ora as conduzindo a optarem por uma formação mais interessada na pesquisa e no magistério no ensino superior e a desistirem da docência na educação básica; ora as conduzindo ao reencanto com a opção pelo magistério na educação básica.² Com base nessas impressões, foram investigados elementos do estágio curricular que afetam a formação das identidades docentes³ desde a percepção de um grupo de seis licenciandas que realizaram o estágio em Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal localizada na região central de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) no primeiro semestre de 2014.⁴ Com apoio em “tópicos guia” (Gaskell, 2012) utilizados segundo a técnica de investigação qualitativa dos grupos focais, os questionamentos orientadores envolveram o desejo de compreender o espaço/lugar ocupado pelo estágio na formação das identidades docentes e as consequências/contribuições dessa etapa para a formação das mesmas.

Referenciais: Discurso e Docência

Ao longo do tempo de formação docente, em especial no semestre de realização do estágio curricular obrigatório, saberes, medos, equívocos e suposições circulam nos dizeres trocados entre alunos universitários. Embora carregados de singularidades, os “discursos licenciandos” praticados pelos estudantes possuem uma similaridade: ressoam, discretamente, entre os sujeitos em formação, nem sempre encontrando eco nos “discursos formadores” produzidos na academia. A pesquisa bibliográfica a respeito desse tema e dessa situação, num primeiro momento, limitou sua busca no LUME (repositório virtual) da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foram encontradas referências em 12 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escritos por licenciandas, hoje pedagogas, no período entre 2004 e 2014.

Muitas das questões e problemáticas enunciadas pelas licenciandas contribuem com a estabilização de certos sentidos, e outras, com o transcorrer dos dias de práticas durante o período de realização do estágio curricular, são desmistificadas, passando a significar de modo diferente. As interpelações e dúvidas identificadas em tais textos geraram inquietações que coadunam com as intenções que conduziram este estudo: de que modo o estágio curricular docente afeta a identidade das estagiárias? De que modo o imaginário que assola docentes em formação se legitima, ou não, no estágio curricular? Será o estágio um espaço de conhecimento? Quais elementos do estágio curricular afetam a formação das identidades docentes? Haverá espaço para o protagonismo, a inovação, o intercâmbio, a articulação entre teoria e prática, para os saberes e conhecimentos subjetivos, ou será um espaço de mera reprodução cerceado por normas e objetivos institucionais? Que subsídios as

¹ Utiliza-se o gênero feminino pelo fato de o grupo de respondentes ser constituído apenas por licenciandas.

² Como leitura complementar, indica-se três outros trabalhos Almeida e Pimenta (2014), Nono (2011) e Zabalza (2014).

³ Optou-se pelo uso do plural pelo fato de que as identidades docentes são compósitas, heterogêneas, formadas por muitos saberes oriundos de fontes de natureza diversa, como assinala Maurice Tardif (2000; 2012), e estão em permanente transformação.

⁴ Este artigo retoma estudo articulado ao Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia realizado no segundo semestre do ano de 2014. Atendendo às normas estabelecidas pela Comissão de Graduação do referido curso, o TCC decorre de experiências relacionadas ao estágio. A escolha das colegas colaboradoras decorre de tais normas: sendo necessário retomar experiências vividas no estágio ou provocadas por ele, as colegas de estágio foram convidadas a contribuir com a produção dos dados analisados não apenas por terem sido colegas de estágio, mas também por terem compartilhado inquietações, dúvidas e aprendizagens nas reuniões de orientação.

estagiárias encontram ou constroem a partir das afetações que reforçam, ou transformam, suas identidades docentes?

Sendo necessário avançar no que concerne ao rastreamento de trabalhos sobre o tema, foram incluídas produções socializadas em outras fontes⁵ entre 2004 e 2014. Para este levantamento, foram considerados os seguintes suportes de leitura: artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações, teses, livros, imagem, audiovisual, recursos textuais e anais de eventos. O resultado quantitativo desse levantamento do estado da arte revelou o que está representado nos quadros a seguir:

Quadro 1

Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2014 sem enfoque exclusivo na área da educação

<div style="text-align: center;"> Descritor Fonte </div>	Identities docentes	Estágio curricular	Identities docentes e estágio curricular	Identities docentes, estágio curricular e análise de discurso	Identities docentes, estágio curricular e Michel Pêcheux
<i>Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</i>	16	62	0	0	0
<i>Google Scholar/Google Acadêmico</i>	14.900	14.800	14.200	9.640	1
<i>Biblioteca Brasileiro Digital de Dissertações e Teses</i>	943	421	30	6	0
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – SAbi</i>	28	1.179	1	1	1
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)</i>	30	571	0	0	0
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	90	735	21	12	1
<i>Arquivos Analíticos sobre Práticas Educativas</i>	51	6	3	3	0
Quantidade total	16.062	17.775	14.255	9662	3

Fonte: Material produzido pelas autoras.

⁵ No mapeamento voltado a publicações relacionadas diretamente com a educação, os periódicos considerados nesta pesquisa foram: *Educação e Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em revista*, *Revista Brasileira de Educação*, *Avaliação* (Campinas), *Cadernos CEDES*, *Ciências da educação* (Bauru), *Educação e Sociedade*, *Interface* (Botucatu), *Linguagem e (dis)curso*, *Educação* (PUCRS), *Educação e Realidade*, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didacticas*, *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*. As coleções consultadas foram: *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *OneFile* (GALE), *Dialnet*, *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, *SciELO Chile (Scientific Electronic Library Online)*, *SciELO Livros*, *Repositorio Digital de Tesis PUCP (Pontificia Universidad Catolica del Peru)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Scholar/Google Acadêmico*, *Banco Brasileiro Digital de Dissertações e Teses*, *Education Policy Analysis Archives*, *Portal de Periódicos Capes* e catálogos on-line das bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) respectivamente.

Quadro 2

Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2014 com enfoque exclusivo na área da educação

Fonte \ Descritor	Identities docentes	Estágio curricular	Identities docentes e estágio curricular	Identities docentes, estágio curricular e análise de discurso	Identities docentes, estágio curricular e Michel Pêcheux
<i>Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</i>	8	4	0	0	0
<i>Google Scholar/ Google Acadêmico</i>	82	2.150	0	0	0
<i>Biblioteca Brasileiro Digital de Dissertações e Teses</i>	821	321	6	6	0
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – SAbi</i>	34	22	1	1	1
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)</i>	6	4	0	0	0
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	89	0	0	1	0
<i>Arquivos Analíticos sobre Práticas Educativas</i>	10	1	1	1	0
Quantidade total	1.050	2.502	8	9	1

Fonte: Material produzido pelas autoras.

Percebe-se que, conquanto o volume de trabalhos versando sobre estágio curricular e identities docentes de modo separado seja relevante, ainda é pequeno o investimento em pesquisas que discorram sobre esses dois temas inter-relacionados. O número diminui ainda mais quando este assunto é cruzado com estudos que assumem uma proposta analítico-discursiva pecheuxtiana de interpretação e compreensão do mesmo. Nesse sentido, este estudo se justifica como possibilidade de reconsideração das experiências vividas durante a formação docente inicial e, também, como contribuição pela existência limitada de investigações que tenham explorado os efeitos do encontro das licenciandas com a realidade da escola desde uma posição-sujeito de estagiárias.

Discurso

A Análise de Discurso Francesa Pecheuxtiana

Neste estudo, buscaram-se subsídios na Análise de Discurso de tradição francesa, fundada por Michel Pêcheux (1938-1983). Considerada disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Nessa inserção, coloca questões da Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga. Ao mesmo tempo, propõe questões aos fundamentos das Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam. Consoante esclarecem Fiss e Mutti (2011, p. 645),

[...] a AD não se institui especialista em qualquer área, se situando no universo do conjunto das disciplinas de interpretação e se propondo, enquanto campo de análise, o campo dos espaços discursivos não logicamente estabilizados. Implica, portanto, um trabalho que se efetiva a partir dos múltiplos registros dos mundos cotidianos relacionados aos modos pelos quais os sujeitos praticam seus discursos e, neles, se significam.

Assim sendo, se torna bastante evidente a inclusão, no estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD, tanto do aspecto linguístico quanto do histórico. E se torna também possível pensar a AD como a análise dos efeitos de sentido entre locutores, vinculando linguagem e contexto (Fiss, 1998). Segundo Orlandi (2010), a Análise de Discurso é um campo de conhecimento que questiona a linguagem não sobre “o que” ela diz, mas sobre “como” ela significa. E o faz, porque a linguagem não é transparente: há nela um grau de opacidade, de ambiguidade e equívoco. A AD busca compreender “a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico” (p. 15). A autora explica que a

[...] Análise de Discurso, 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, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 2010, p. 15).

Orlandi (2010, p. 22) entende que “O discurso é efeito de sentido entre locutores” e a língua é a materialidade do discurso, pois, como afirma a autora, “A língua é [...] condição de possibilidade do discurso”. Nos estudos discursivos, a língua não é considerada apenas estrutura para o discurso, mas também acontecimento. A partir da análise de discurso se origina um processo constituído por atos interpretativos que se propõem enquanto derivas articuladas por um movimento que flutua do intradiscurso⁶ (materialidade linguística) para o interdiscurso⁷ e vice-versa, incluindo os movimentos que constituem os sentidos e o modo como a linguagem engendra as negociações de sentidos entre e pelos sujeitos.

É relevante, pois, citar o próprio Pêcheux (1997, p. 55) quando toca nesse assunto. Diz-nos o autor que “[...] o fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, [...] negando o ato de interpretação no próprio momento em que aparece”, acrescentando depois:

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (op. cit., p. 57).

Ampliando o campo de discussão em torno da interpretação, se pode dizer que ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção. Nela, o lugar mesmo do movimento, do vestígio do possível, é lugar do trabalho da estabilização (controle, disciplina, norma). Da mesma forma, ela estabelece relação com o silêncio e com a incompletude – a partir dela se processa a abertura da linguagem (não há linguagem em si) e a abertura do simbólico (movimento de significação entre a paráfrase/repetição e a polissemia/diferença). O sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso. Em resumo, a interpretação pode ser entendida como exposição à opacidade do texto. Enfim, como compreensão/explicação do modo como um objeto simbólico produz sentidos ligado à ideia de que o sentido sempre pode ser outro. E o sujeito é percebido, desde essa perspectiva, como um sujeito interpretante. Como esclarecem Fiss e Mutti (2011, p. 645), em seu trabalho, “Pêcheux problematiza a possibilidade de o sujeito se constituir num novo lugar,

⁶ Entende-se por intradiscurso a representação material do discurso, por exemplo, o texto.

⁷ O interdiscurso é definido por sua objetividade material contraditória que reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente – sobre a dominação do complexo das formações ideológicas. (Orlandi, 1996).

propondo o discurso como acontecimento e, assim, como atualização do mesmo – o que vai provocar a abertura do discurso para diferentes significações”.

Ademais, consoante Orlandi (2010), não há neutralidade na escolha dos signos que o sujeito utiliza para se manifestar, desse modo, toda vez que o sujeito enuncia, há um comprometimento com os sentidos do/no seu dizer. A autora também destaca o papel da memória discursiva como componente constitutivo dos discursos, organizando-os em dois contextos distintos: o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso refere-se à memória do dizer, aos saberes historicamente construídos que estão apagados, esquecidos, a algo que já foi dito e que já fez sentido em outra formação discursiva, que já significou antes, porque, para que as “[...] palavras façam sentido, é necessário que elas já façam sentido” (Orlandi, 2010, p. 33). Já o intradiscurso refere-se às materialidades linguísticas e imagéticas. No processo de articulação entre estrutura e acontecimento atua a Análise de Discurso, se propondo a “[...] construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos” (op. cit., p. 34).

Neste estudo, em razão dos enlaces constituídos entre o campo da Linguagem, pela via da Análise de Discurso, e o campo da Educação, pela via dos estudos envolvendo temas próprios à formação de professores – estágio e identidades docentes, cabe sublinhar que, conforme lembram Fiss e Mutti (2011, p. 644), a

[...] noção de interdiscursividade permite compreender que os estudos do campo da Linguagem entrem para o campo da Educação como um exterior que passa a figurar no interior mesmo, fazendo parte dele, de tal modo que os movimentos de desestabilização provocados atingem e modificam ambos os campos.

O sujeito da AD não é um sujeito psicológico, mas um sujeito ideológico, um sujeito assujeitado. Segundo Orlandi (2010, p. 17), “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. A análise, então, não pode prescindir das condições de produção do discurso, que, nesta pesquisa, contemplam o acontecimento do estágio curricular obrigatório como elemento de afetação das identidades docentes em formação das estagiárias, interpeladas em sujeito pela ideologia na condição de educadoras também em formação. Como tal, elas são afetadas por dizeres sobre a docência que circulam no contexto sócio-histórico, pelos espaços nos quais se dá a formação e pelas representações sociais e midiáticas que fazem circular sentidos múltiplos sobre o ser docente.

Docência

Estágio Curricular

Muitos são os pressupostos e concepções que ressoam no conceito de estágio curricular. Pimenta e Lima (2004, p. 29), considerando o estágio como “Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...]”, em seus estudos, o designam como “[...] componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores”, apresentando aspectos que julgam ser “[...] indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (2004, p. 29).

Para Pimenta (2001, p. 21), “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”, etapa que, segundo essa mesma autora, costuma ser designada como a “parte mais prática” dos cursos de formação, quando comparada com as disciplinas consideradas como sendo a “parte mais teórica” (op. cit.). A prática é entendida como ação. Mas como se dá essa ação? De onde parte esse

movimento? Do conhecimento adquirido na formação docente, do conhecimento absorvido das vivências no contexto educativo ou do reconhecimento das necessidades dos sujeitos alunos que o compõem? Seria esta ação norteada por políticas de formação, pelo senso comum ou por ideologias e pontos de vista que abordam a educação como elemento de transformação social?

Ao falar em estágio docente, faz-se necessário abordar um elemento indissociável do mesmo que é a arte de ensinar. Esta habilidade de lançar mão das técnicas e dos subsídios que se fazem necessários ao processo educativo é denominada “didática”. Pimenta e Lima (2001, p. 83) referem-se à didática como “A ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem [...]”. A Didática é considerada uma área da Pedagogia – Ciência da Educação – dedicada à prática social da arte de ensinar e aprender.

Segundo Gandin (1997) e Gandin e Cruz (1996), didática e currículo precisam estar integrados, devendo a didática contemplar três dimensões, o *o quê*, o *por quê* e o *para quê*, de modo a dar conta de sua definição como área da pedagogia que tem por objeto o estudo do ensino-aprendizagem. Esse modelo de didática deve ter objetivos claros, lançar mão da teoria para sustentá-los, estar a serviço de quem ensina e de quem aprende, fundando-se, assim, nos diversos elementos do contexto educativo. Entretanto, cabe destacar que o conceito atual e “idealizado” de didática como prática educativa nem sempre está presente nas ações pedagógicas institucionais, apesar de, muitas vezes, nomeado em Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Regimentos Escolares, num movimento em que o registro escrito sobre a prática destoa da prática executada. Segundo Pimenta e Lima (2004, 2013), dois modelos principais de prática pedagógica têm se materializado: a prática instrumentalista (ou prática como metodologia) e a prática como modelo a ser imitado.

A prática como metodologia reduz o trabalho pedagógico ao como fazer, consistindo em uma abordagem técnica que implica no desenvolvimento de habilidades instrumentais adquiridas através de treinos e rotinas. Para Pimenta e Lima (2004, p. 38), “Embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino como um todo”. Nesse contexto, não há espaço para o professor reflexivo, que desenvolve habilidades de acordo com as situações vivenciadas. Entretanto, embora a teoria promova a formação crítica e reflexiva, o mito da metodologia é muito presente nos espaços de formação docente. Segundo Pimenta e Lima (2004, p.41), “o mito das técnicas e das metodologias” (grifos das autoras) está presente nos anseios dos alunos, entre professores e, principalmente, em políticas governamentais de formação de professores, como reflexos de políticas orientadas pelo Banco Mundial que reduzem a formação docente a “[...] mero treinamento de habilidades e competências” (op. cit.).

As autoras fazem uma crítica à didática instrumental das disciplinas práticas por essas gerarem a ilusão de igualdade para as situações de ensino, originando a falta de nexos entre a teoria e a realidade dos espaços educativos. Para esclarecer a crítica à didática instrumental, as autoras apresentam as reflexões de Vera Maria Candau no livro *Didática em questão*, publicado em 1984, e sua proposta de que é preciso superar uma tal didática, que se assemelha aos processos industriais na busca de resultados homogêneos, e partir para uma didática fundamental que deve estar fundada na realidade existente, sugerindo que: “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (Pimenta; Lima, 2004, p. 38-39).

Outra concepção de prática que produz e reproduz o modelo tradicional de educação é a prática por imitação de modelos aprendidos. A prática de estágio curricular como imitação de modelos observados está assim conceituada por Pimenta e Lima (2004, p. 36):

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula,

sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Nos dois modelos apresentados, percebe-se uma prática que destoa dos estudos críticos e analíticos propostos pelas Ciências Sociais, com vistas às necessidades e situações educativas que se apresentam no cotidiano das instituições de ensino e nos demais espaços educativos. Esses dados remetem à questão norteadora do livro de Álvaro Vieira Pinto (2003): *Quem educa o educador?* Levam, também, a refletir sobre a questão de como “o educador se educa”, olhando para a formação de si como um ato de autoria ligado à formação de sua(s) identidade(s) docente(s), visto que educar é um ato social permanente/continuado.

Falando em educação como ato social, torna-se imprescindível o exercício da reflexão. Mas que fundamentos utilizar para refletir sobre o mundo? Nesse momento, torna-se necessário conceituar outro componente do estágio curricular, a teoria. A esse respeito, Pimenta (2001, p. 92) assinala que “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”. Vasquez (1968, p. 207) dá a seguinte explicação para o papel da teoria:

Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como *teoria*. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados. (grifos do autor).

Para um maior entendimento da “condição de possibilidade”, é importante esclarecer de que ingredientes o autor fala quando se refere à necessidade de articulação entre ingredientes cognoscitivos e teleológicos. Ingredientes cognoscitivos são as predisposições para aprender e conhecer a realidade, e os ingredientes teleológicos são elementos de pressuposição de finalidades, ou seja, de planos, hipóteses e planejamentos, para algo que se quer que aconteça.

Após discorrer a respeito de estágio, prática e teoria, cabe trazer mais um elemento que provoca a pensar a questão da prática como instrumento reflexivo aliado à teoria, como atitude que permite ao educador transformar a si mesmo e aprimorá-la. Pimenta (2001, p. 92) retoma Marx, dizendo que “[...] não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo”. Essas palavras demonstram que, para Marx, não basta conhecer algo, é necessário tomar uma atitude que implique em mudanças. Essa atitude de mudança, o autor chama de *práxis*. Partindo das afirmações de Marx, Pimenta e Lima (2004, p. 45), ao problematizarem a dicotomia entre teoria e prática, concluem que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

Pimenta e Lima não consideram o estágio como atividade apenas prática, mas como teoria instrumentalizadora da *práxis*. Quando Pimenta (2001, p. 21) diz que “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”, a *práxis* está sendo compreendida como prática refletida. Dessa forma, estágio não é mesmo prática, no sentido mais instrumental ou de aplicação de técnicas e mobilização de habilidades adquiridas por treino ou repetição de modelos; ele é campo de *práxis*, ele

é prática refletida a partir da teoria, prática atravessada pela teoria, prática na qual ressoam concepções trabalhadas a nível teórico nos espaços formadores, portanto, o estágio pode ser, também, campo de disputa de concepções e representações sobre a docência e tudo o que lhe diz respeito, campo de conflitos entre estagiária, alunos, professora titular/regente e orientadora do referido estágio, pelo fato de cada um/a ser afetado/a de um modo pelas mesmas ideias. As concepções, a princípio, são as mesmas, assinadas pelos mesmos autores, mas o modo como elas são interpretadas e afetam cada sujeito são diferentes. Desse modo, é pertinente conhecer como o estágio curricular, em alguns casos, ação primeira no exercício da regência de classe, no qual se materializa a tensão entre conhecimento, prática e inquietações, contribui para a formação das identidades docentes.

Identidades Docentes

Muitos discursos sobre profissionalização e docência têm provocado reflexões e influenciado a constituição das identidades docentes. Para fundamentar esse tema, busca-se conhecer algumas pesquisas sobre a temática a partir de autores que oferecem subsídios importantes. “Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado” (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005, p. 47). Entretanto, segundo os autores, apesar de todas as representações sobre o ser professor que circulam, “[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são” (p. 47). Esses autores situam a construção das identidades docentes dentro de uma visão focada na situação ocupacional dos professores:

Por identidade profissional docente entende-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (Garcia et al., 2005, p. 48).

Ao referir outros elementos relevantes, no processo de formação da identidade profissional docente, Lüdke e Boing (2004) versam sobre a falta de clareza com relação à definição de profissão docente. Ao argumentarem sobre a dificuldade de unificar e classificar a ocupação docente a partir de um conceito de profissão, os autores abordam o problema enfatizando que ele se inicia já no contexto de formação para o exercício da docência, destacando a existência de diferentes instituições formadoras para o magistério. No nível médio temos o antigo curso normal, hoje denominado magistério, e no nível acadêmico ocorre a formação em Pedagogia ou nas outras Licenciaturas. Acompanhando essa diversidade de possibilidades formativas, despontam as também diversas áreas de atuação docente, que não apenas reforçam a dificuldade em classificar os ofícios docentes conceituando-os como profissão, mas caracterizam-se como rudimentos que apontam para as pluralidades e heterogeneidades das identidades docentes.

Ao investigar as razões que dificultam a integração das atividades docentes dentro de um conceito de profissão, os autores pontuam:

[...] a formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; multiplicidade de vias de formação, sacrificando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização. (Lüdke & Boing, 2004, p. 1163).

Citando estudos de Isambert-Jamati e Tanguy, alertam que esses fatores, juntamente com as subordinações do contexto educativo à regulação do estado e influências e repercussões decorrentes do mercado de trabalho, contribuem para o conceito de “desprofissionalização”, levando o profissional docente a assumir uma relação de empregabilidade condicionada às diversas significações e implicações que os conceitos de “competência” e de “autonomia” vêm ocupando, nesses espaços, ao longo dos tempos.

Dentre as características apontadas, anteriormente, os autores destacam “[...] a decadência de seu salário e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional” (Lüdke & Boing, 2004, p. 1165) como principal elemento da desprofissionalização e precarização do trabalho docente. Componente decisivo no empobrecimento e desvalorização da ocupação, refletindo significativamente na constituição das identidades de nossos professores, “[...] ela (a decadência salarial) é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba por prejudicar ainda mais sua imagem” (op. cit.).

Com relação à visibilidade e veiculação midiática sobre a precarização do trabalho docente, Spies (2013) e Spies e Fiss (2014) realizaram um estudo sobre as representações produzidas pelas charges, como recursos midiáticos que reforçam o sentido de crise do/no magistério. Investigando, em redes sociais, blogs e sites de jornais, charges publicadas entre os anos de 2003 e 2013, encontraram a veiculação de um número significativo de charges relacionadas à profissão docente. As pesquisadoras realizaram um estudo preliminar de 65 amostras que culminaram com o recorte de 10 charges para a efetivação de análise mais densa.

No estudo realizado por Spies (2013) e Spies e Fiss (2014), foram constatadas algumas representações sociais que circulam na mídia sobre o exercício da docência e dos espaços educativos que apontam para o sentido de desprofissionalização proposto por Lüdke e Boing (2004). Segundo Spies (2013, p. 44), “[...] foi possível averiguar os diferentes modos pelos quais os professores são representados nas charges. Produzindo certa naturalização de sentidos, o magistério é associado a feminização, hierarquização, precarização salarial, desprestígio, condições precárias de trabalho”. No entanto, também são encontrados, em circulação, discursos sobre a docência que disputam com aqueles, discursos nos quais estão presentes sentidos de revalorização da docência e do ser professor como, por exemplo, aqueles manifestos nas propostas de António Nóvoa (2009).

O autor faz um mapeamento interessante sobre os interesses educacionais que monopolizaram os olhares nos últimos 40 anos, mostrando que, já no final do século XX, quando estudos de divulgação mundial enfocam problemas relativos à aprendizagem, os professores voltam à pauta educativa. Segundo Nóvoa (2009), no ano de 2005, a OCDE⁸ publicou um relatório pontuando as demandas relativas ao ofício da docência como prioridade das políticas nacionais. Paralelamente aos interesses do mercado, surgem outras duas realidades que entram na pauta educativa. São questões relativas à “diversidade” e às “novas tecnologias” (p. 5). Assim, o autor elucida que o sentido de revalorização da docência inicia-se porque os

[...] professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (Nóvoa, 2009, p. 5, grifos do autor).

Entretanto, o autor adverte que a volta dos docentes ao centro das preocupações e políticas se dá de modo equivocado, com uma “inflação discursiva sobre os professores” (p. 7). Embora exista a aparência de um consenso sobre os princípios e as medidas necessários para “[...] assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores [...]” (p. 6), os estudos

⁸ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

sobre a renovação da profissão docente, que contemplam o conceito de professor reflexivo, não são de autoria dos mesmos. Eles foram realizados por dois grupos distintos: um grupo de investigadores teóricos ligados ao mundo acadêmico, e outro, composto por especialistas ligados a grandes organizações internacionais. Nóvoa (2009, p. 7) argumenta que se faz necessário “[...] construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

Entre as medidas que o autor propõe, para que haja um consenso entre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, está o imperativo de “[...] passar a formação docente para dentro da profissão [...]” (p. 7), o que também se constitui em um contraponto ao modo como as identidades docentes têm sido historicamente construídas. O autor afirma que “É preciso promover novos modelos de organização da profissão” (p. 9), através de normas legais que facilitem parcerias entre escolas e instituições universitárias, para que realmente aconteça uma maior integração entre os discursos e as práticas. E reafirma a necessidade da presença dos professores nos espaços públicos de formação e divulgação do trabalho docente.

Em prol dessas mudanças, Nóvoa (2009, p. 14) apresenta o conceito de disposições e explica: “Adopto um conceito mais *líquido* e menos *sólido*, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (grifos do autor). Ele utiliza o termo disposições no intuito de romper com o debate sobre as competências, por considerá-lo saturado. E, assim, aponta cinco disposições fundamentais ao professor do século XXI: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Como se pode perceber, há uma complexa rede de fatores que tentam demarcar as identidades docentes, entretanto, elas não se constituem em algo que está dado, mas em um processo complexo que inclui desde os diversos elementos que fundamentam a profissão docente, e de que se espera que os professores tenham consciência, às representações e aos posicionamentos sociais sobre o “ser professor”. Entretanto, como adverte Nóvoa (2009, p. 14), as identidades são líquidas e os docentes devem, num movimento de assunção, retomar para si a autoria da formação de uma “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (grifos do autor).

Entendendo o ser professor como um dos elementos que contribuem para a formação das identidades docentes, questionamentos feitos por Pimenta e Lima (2004, p. 62) são pertinentes para se pensar a constituição das mesmas: “Com que elementos históricos e sociais, saberes e conhecimentos o professor constrói sua identidade? Qual a relação entre identidade e formação docente? De que maneira o estágio como componente curricular pode contribuir na construção da identidade docente?”.

Considerando contribuições de Tardif e Raymond (2000, p. 210), destaca-se que: “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Desse modo, é possível especular que a experiência do estágio curricular é singular e produz afetações na constituição das identidades docentes das licenciandas, pois, “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre e com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (Tardif & Raymond, 2000, p. 210). Assim, o estágio, como espaço de conhecimento produtor de teoria, constitui e transforma o saber trabalhar das docentes em formação. Buscando conhecer a natureza do conjunto de saberes utilizado pelos docentes em seu espaço de trabalho, no cotidiano da ação educativa, Tardif (2000, p. 11) destaca a necessidade de se realizar um estudo epistemológico. Segundo o autor,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes

os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O estudo epistemológico dos saberes utilizados pelos educadores na realização da ação educativa, como o próprio nome já enuncia, requer um olhar atento e delicado para a prática docente, que Tardif (2000, p. 11) chama de “situação concreta de ação”, pois

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação a situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados, utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

O estudo proposto pelo autor aponta para a necessidade de uma ação investigativa (pesquisa) que leve a conhecer e compreender a natureza desses saberes, o papel que ocupam no processo educativo e o modo como afetam as identidades docentes, vislumbrando as reais necessidades formativas para o exercício da docência.

Tardif (2000) propõe a existência de um pluralismo epistemológico, considerando que os muitos saberes produzidos em diversos tempos, espaços e culturas devem ser valorizados, pois, no exercício da prática docente, o educador não se separa de suas habilidades e competências, nem de suas vivências no contexto social. O educador não se coloca apenas em um espaço de entremeio, aliado aos seus saberes práticos e saberes profissionais, ele está lá por inteiro. Em suas práticas, lança mão de suas experiências, habilidades, competências, de seus conhecimentos universitários, saberes práticos e saberes profissionais, promovendo um diálogo entre as diferentes vertentes do “saber”, “saber fazer” e “saber ser” (Tardif, 2000), sem hierarquizações de saberes.

Ao falar em pluralismo epistemológico, Tardif (2000) alerta que se faz necessário considerar a dimensão temporal dos saberes dos professores, visto que eles são adquiridos ao longo da vida, através do tempo e, por isso, segundo o autor, são temporais em três sentidos.

O primeiro sentido temporal se deve ao fato de que os educadores são imersos no espaço de sua profissão na mais tenra idade e, desse modo, as crenças, representações e os conhecimentos construídos, ao longo da vivência nos espaços educativos, são elementos que não podem ser desconsiderados quando se atenta para a dimensão temporal da constituição das identidades docentes dos educadores. Os educadores não se desprendem desses saberes e, quando no exercício da prática docente, os utilizam no desenvolvimento de suas tarefas profissionais. Como segundo sentido, Tardif (2000, p. 13) enfatiza o fato de que “[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho [...]”. Para o autor, é nessa fase que se edifica o saber experiencial. O terceiro sentido é a utilização dos saberes no âmbito da carreira, “[...] de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (op. cit., p. 14).

O estágio curricular docente, geralmente primeira experiência orientada de exercício de regência de classe, ganha uma dimensão temporal valiosa, como experiência profissional primeira, pois interpela e intercala os lugares de educando e educador. Ao mesmo tempo, a licencianda conta com o olhar experiente do profissional regente de classe, num movimento de troca de saberes e teorias profissionais, saberes e teorias científicas, práticas e experiências geradoras de conhecimento, dúvidas que fazem o saber avançar.⁹

⁹ Destaca-se, a este respeito, que a pesquisa realizada, desde julho de 2015, pelas autoras deste artigo tematiza exatamente a constituição de identidades docentes por professoras que acolhem estagiários/as em suas

A definição de epistemologia apresentada por Tardif (2000, p. 11) “[...] propõe “uma volta à realidade”, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação”, pois considera um absurdo “[...] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles [...]” (p. 11). O estudo investigativo de quais saberes são realmente utilizados pelos profissionais no seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas cotidianas, o autor chama de epistemologia da prática profissional, explicando que a finalidade desse estudo “[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (Tardif, 2000, p. 11).

Segundo Tardif (2000), os saberes dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. Primeiro, porque “[...] eles provêm de diversas fontes” (p. 14): da “cultura pessoal que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior” (op. cit.). Nesse âmbito, o autor considera os conhecimentos disciplinares, conhecimentos didáticos e pedagógicos, conhecimentos curriculares, “[...] seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (op. cit.). Também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimento unificado. Eles são ecléticos e sincréticos, pois a prática pedagógica exige a utilização integrada de variadas teorias, concepções e técnicas. E, finalmente, são variados e heterogêneos, porque se faz necessária a movimentação de diferentes saberes, competências e conhecimentos para atingir, simultaneamente, diferentes tipos de objetivos (objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos), para os quais se fazem necessárias variadas habilidades e competências para atender a diversidade de condições de cada aluno.

Gestos de Interpretação

Pesquisa, Educação, Discurso

Este trabalho está organizado a partir de princípios que orientam a abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2007), este tipo de pesquisa investiga algo acontecido no ambiente peculiar do pesquisador, levando em consideração pontos de vista que possam contribuir para o resultado da investigação. Lüdke e André (1986), ao situar a pesquisa educacional dentro das ciências humanas e sociais, destacam a importância da proximidade entre pesquisador, sujeito de pesquisa e objeto de estudo. A arquitetura teórico-metodológica desta investigação foi pensada desde os princípios e características da abordagem qualitativa exatamente pelo fato de a mesma reivindicar que haja uma tal proximidade. Em coerência com tais princípios, buscou-se uma análise compreensiva da semântica, da sintaxe das licenciandas por meio da qual fosse possível acompanhar os movimentos dos sentidos sobre os sentidos, assumindo atitude de escuta atenta a dizeres nos quais se evidencia um sujeito que, ao mesmo tempo em que se apropria do já-dito sob a forma de sentidos estabilizados os quais ressoam em seu dizer, lança o que está por ser dito, produzindo o novo, promovendo desestabilizações. Trabalhar com tais movimentos justifica o encontro proposto entre educação, pesquisa e linguagem, pela via da análise de discurso, haja vista ser imprescindível não apenas a escolha adequada do modo de interação com os sujeitos de pesquisa quanto de caminhos de análise que considerem as relações entre intradiscurso (materialidade linguística, fio do discurso, dizer das licenciandas) e interdiscurso (exterioridade, condições de produção desse dizer).

Além disso, trata-se de um estudo de caso, pois esta pesquisa busca conhecer os elementos de afetação que emergiram de uma ação específica com um grupo delimitado, em um mesmo

turmas, estabelecendo interface com o estudo de que trata este artigo e a ele agregando argumentos outros que permitem seu adensamento.

contexto educativo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. As autoras ainda assinalam que ele “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (p. 24). No que tange à pesquisa apresentada neste artigo, o estudo de caso permitiu a consideração das relações e tessituras constituídas pelos sujeitos que atuam no espaço educativo desde uma posição muito específica – a de estagiário.

Levando-se em consideração as peculiaridades do estudo de caso estabelecidas por Lüdke e André (1986), seis licenciandas que realizaram o estágio curricular obrigatório no primeiro semestre do ano de 2014, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em regime de docência compartilhada (D.C.), na mesma instituição de ensino, foram convidadas a participar de debate em grupo focal. Destaca-se, pois, que o grupo focal foi utilizado como uma estratégia de geração de dados que compôs o estudo de caso a partir do qual a pesquisa foi delineada, sendo acompanhado pela análise de discurso que, em função de se constituir no encontro entre o dispositivo teórico e o dispositivo operatório que lhe são próprios, possibilitou estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem.

Segundo orientações no que concerne à organização de um grupo focal, para colocar em pauta a temática investigada, os norteadores do debate propõem “tópicos guia”. Segundo Gaskell (2012), eles devem ser elaborados com vistas a obter respostas aos objetivos da pesquisa, funcionando como esquemas orientadores do debate. Os tópicos guia foram apresentados às licenciandas em forma de cartões e selecionados por elas, aleatoriamente, não obedecendo a nenhuma ordem. A cada “tópico guia” selecionado, foram distribuídas cópias do mesmo às demais participantes, seguindo-se breve pergunta explicativa feita pela entrevistadora. A ordem e o encadeamento das participações ficaram a critério das entrevistadas. Cumpre destacar que, conforme Neto, Moreira e Sucena (2002), os tópicos guia utilizados para desencadear o debate podem estar acompanhados por mecanismos de controle por meio dos quais é possível registrar o aparecimento de elementos importantes para a investigação no debate em grupo focal.

Ao preparar a sala para a entrevista, foram dispostos, sobre uma mesa, cartões com cópias de 10 charges com representações midiáticas de docência analisadas por Spies (2013) e Spies e Fiss (2015).¹⁰ Quando a questão foi sorteada, solicitou-se que cada participante pegasse duas ou três charges e relacionasse com sua experiência na situação de reivindicações e paralisações que culminaram em greve, vivenciadas durante o estágio no primeiro semestre do ano de 2014. A pergunta feita, a partir desses elementos, foi: “Como vocês se sentiram em relação ao estado de coisas que levou os docentes a decidir pela greve? Como vocês perceberam ou sentiram o envolvimento, ou não, dos docentes com esse movimento de greve e com as paralisações? Vocês conseguiram se sentir dentro da profissão? Falem um pouco sobre esse sentimento, fazendo um contraponto com as imagens das charges”.

¹⁰ As charges referidas neste artigo podem ser consultadas nas páginas indicadas a seguir: http://sintserp.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html, <http://www.ivancabral.com/2009/03/charge-do-dia-nota-baixa.html>, <http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/02/itens-da-escola-ivan-cabral.html>, <http://amaieski.files.wordpress.com/2013/01/sino-abc-1301-2013-cmyk.jpg>, <http://freelancerdigital.blogspot.com.br/2010/10/dia-do-professor-nossa-homenagem.html>, <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>, <http://groeland.blogspot.com.br/p/charges.html>, <http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2013/01/professores-e-gestores-querem-mudar.html>, <http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2011/06/educa%C3%A7%C3%A3o-e-sal%C3%A1rio.html>, <http://www.essaseoutras.xpg.com.br/wp-content/uploads/2011/05/charge-sobre-educacao.jpg>. Também estão disponíveis em trabalho citado neste artigo.

Como se expôs antes, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida desde um delineamento de estudo de caso que incorporou a técnica de geração de dados com grupo focal, instituindo relações de coerência com a análise de discurso francesa pecheuxtiana. Para que tal coerência se comprove, é necessário focar um outro aspecto que autoriza o desenho de investigação proposto: se a abordagem qualitativa pressupõe proximidade entre pesquisador, sujeitos investigados e objeto de estudo, a análise de discurso francesa pecheuxtiana exige a consideração desses contextos de produção do dizer. Consoante adverte Pêcheux (2010), no trabalho analítico, aspectos fundamentais do processo de produção do discurso precisam ser considerados: o fenômeno das antecipações das representações do receptor sobre o qual se funda a estratégia do discurso; o plano de reciprocidade entre interlocutores haja vista a percepção ser atravessada pelo já-dito e pelo já-ouvido de cuja substância são feitas as formações imaginárias¹¹; o caráter de dominância de certos elementos do discurso sobre outros; a verificação da conexão entre relações de força e relações de sentido.

O discurso praticado pelas licenciandas, na sua manifestação concreta, não ocorreu de forma espontânea. Ele foi demandado por uma primeira interlocutora – a pesquisadora que norteou o debate com a finalidade de analisar/compreender as afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes, não sendo possível esquecer de que, por envolver um debate, a técnica de grupo focal cria condições para que todos os participantes, em certa medida, assumam a posição-sujeito demandante também. Portanto, a particularidade da relação instituída nesse discurso está permeada por formações imaginárias dos sujeitos que estavam em diálogo, o que inclui também a pesquisadora. Nesse sentido, as licenciandas “possuíam” formações imaginárias sobre as posições da pesquisadora e de suas colegas participantes do grupo focal, vinculadas, talvez, ao que aproximava todas elas (inclusive a pesquisadora) – a realização do estágio sob a forma de docência compartilhada como parte da exigência obrigatória para conclusão do curso de licenciatura em pedagogia em uma escola da rede municipal de ensino que estava sendo afrontada em seus direitos – e, também, ao que as distinguiu – o poder exercido pela pesquisadora na condução de um trabalho que, conquanto dialógico em suas intenções, definia os papéis a serem desempenhados por elas. Por sua vez, as formações imaginárias da entrevistadora a respeito das posições das colaboradoras não estão apartadas da condição de licenciandas por elas ocupada e, além disso, da condição de colegas compartilhada por todas (inclusive pela pesquisadora). Conforme pontuam Elias et al. (1997, p. 124), é possível deprender,

[...] no imbricamento destas formações imaginárias, um exemplo da natureza profundamente relacional do discurso. É possível afirmar que, em consequência disso, os enunciados não funcionem de forma indiferente em relação uns aos outros, tampouco assumam um caráter de auto-suficiência; ao contrário, eles se refletem uns nos outros.

Em função do exposto, se torna evidente que, para a educação como para a pesquisa em educação, que se realizam necessariamente num contexto discursivo, os princípios e procedimentos sobre os quais a análise de discurso está balizada se traduzem como parceiros singulares nesta aventura que envolve a busca de interpretação das relações dos sujeitos com os sentidos. A análise, pois, implica a consideração das condições de produção, de que fazem parte as formações imaginárias, e, do mesmo modo, toca o espaço próprio que cada discurso configura para si próprio na relação interdiscurso e intradiscurso. Discurso que é a representação material da ideologia.

¹¹ As formações imaginárias num contexto discursivo são elementos estruturais das condições de produção do discurso. Elas podem ser entendidas como imagens que o sujeito se faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Em resumo, são modos pelos quais se apresentam, transformados, os lugares dos sujeitos nos discursos. (Pêcheux, 2010).

Marcas Linguísticas, Vestígios de Afetações, Efeitos de Sentidos

As marcas linguísticas analisadas, neste estudo, estão diretamente relacionadas à questão principal que o orienta: de que modo o estágio curricular docente afeta a identidade das estagiárias? Consoante assinalam Fiss e Mutti (2011, p. 646), “[...] as materialidades discursivas tomadas para análise nas pesquisas em Educação [...] implicam gestos de leitura, pressupondo descrição e interpretação”. Mas como encontrar marcas que se constituam em vestígios das afetações provocadas pelo estágio nas identidades docentes das licenciandas? Buscou-se evidenciar efeitos de sentido que se manifestam nas suas vozes e fazem ressoar o modo como foram afetadas pelos ruídos que constituem a memória do dizer sobre a educação e a atividade docente. Da mesma forma, procurou-se apontar a tensão entre sentidos que se repetem (paráfrase) e sentidos outros que despontam (polissemia).

Conforme Orlandi (2010, p. 36), “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na polissemia o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação”. Ideia antecipada por Pêcheux (1997) quando aponta, ao referir o “[...] caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido” (p. 53), para dois espaços, a saber: “[...] o da manipulação de significações estabilizadas [...] e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori” (p. 51). Nesse sentido, o sujeito, no gesto de autoria do seu dizer, pode produzir novos modos de dizer o mesmo ou, ainda, romper com os sentidos que estão dados, abrindo espaço para o novo, ressignificando os sentidos historicamente constituídos.

Partindo do pressuposto de que o estágio curricular se constitui em um elemento que influencia a formação da identidade docente do educador também em formação, um acontecimento discursivo no modo como Michel Pêcheux (1997) fala a respeito, foi investigado o modo como se deu esse movimento de afetação entre as seis licenciandas, que participaram da pesquisa, pela evidenciação de representações que escapam dos seus depoimentos. Considerando as finalidades deste estudo, buscou-se captar as tensões entre polissemia e paráfrase, que despontaram como movimento de constituição das identidades docentes das estudantes. Desse modo, procurou-se identificar, nos pontos de deriva, sentidos que ressoam, sem prescindir de um retorno atento às questões/inquietações de pesquisa e às finalidades pretendidas.

As palavras utilizadas pelas licenciandas como qualificativo do estágio, de modo recorrente, foram: “mente aberta”, “humana docência”, “diálogo horizontal” e “autonomia”. Tais palavras apareceram tanto nos discursos verbais quanto na produção escrita. Outra expressão frequente foi “docência compartilhada”. Além dessas palavras, algumas outras marcas linguísticas foram destacadas nas análises. Nelas ressoam efeitos de sentidos de *docência como trabalho colaborativo*, *humana docência*, *docência como experiência de autonomia* e *estágio como tempo de mudança*.

Para resguardar a identidade das colaboradoras, foi utilizada a letra **L**, de Licencianda, seguida dos números 1¹², 2, 3, 4, 5¹³ e 6.

Efeito de Sentido de Docência como Trabalho Colaborativo

Durante a conversa com as licenciandas, elas foram indagadas se lembravam do momento em que começaram a se interessar pela docência, quais as representações ou referências que tinham sobre o ser docente, quando elas consideravam que havia iniciado o processo de formação de suas

¹² L1, parceira de L2, estava trabalhando no momento da entrevista e não pode participar, entretanto enviou uma pequena produção escrita.

¹³ L6 não pode participar da entrevista, mas, como é referida por sua colega de docência L5, sua presença/ausência estno fio do discurso.

identidades docentes e como esses elementos apareceram e se concretizaram no estágio. Alguns recortes dos depoimentos produzidos pelas licenciandas, no grupo focal, que possibilitam evidenciar o modo como o estágio curricular afetou na formação de identidades docentes são os seguintes:

L5 - Eu tinha medo do estágio, medo do estágio, e aí, quando a gente pensou em fazer em dupla, em *docência compartilhada*, uma das primeiras coisas que eu pensei foi (até digo isso no meu TCC), foi assim bah! Será que vai dar certo? E aí eu fiquei com esse medo e, e a gente decidiu fazer *docência compartilhada*, e eu percebi que eu estava me formando de uma forma diferente, que é uma forma muito diferente, que é uma forma importante, que é a forma de coletivo de pessoas juntas, de não estar ali sozinha.

L3 - Esse, esse negócio de *docência compartilhada* te ajuda nisso, porque não precisa ficar, hã, na referência o tempo todo e tu pode circular e ver mais coisas, assim, acontecendo na sala de aula.

L2 - Então, acho que o estágio oportunizou totalmente essa questão de como tu te ver docente, porque tu realmente és docente. Tu tens uma *docência compartilhada*, tu tens outras pessoas trabalhando contigo, mas tu tens tua autonomia, tu tens o teu jeito de estar lá, de estar lá e de falar, enfim. Eu acho que isso oportuniza bastante o ver-se docente, né! Quando tu tens uma boa experiência, ou mesmo uma má experiência, tu tens uma questão de te ver docente.

L3 - E sobre a *docência compartilhada*, que eu sei que não é o foco, mas, como para as gurias, ajudou muito! Porque é alguém que tu conheces, com quem tu te identificas, com os mesmos princípios, ou não, né! Claro, tem os teus percalços no caminho, mas tu tens a segurança de poder ter alguém que está passando pelo mesmo processo que tu, e discutir sobre aquilo, né! Eu acho que isso foi o mais importante, assim, da *docência compartilhada*.

L4 - Não sei se eu faria *sem a L3*, não sei se eu ia conseguir fazer sem ela, porque, em vários momentos, eu tive vários embates com a *L3* também! É que *eu queria uma coisa e ela queria outra*, [...] não foi lindo e maravilhoso, mas a gente super se entendeu, mas acho que se não fosse por ela, eu não sei se eu ia aguentar o semestre inteiro sozinha, planejando sozinha, não sei!

A partir dos depoimentos de *L5*, percebeu-se o surgimento, no imaginário dela, de uma representação do estágio como algo que merece temor. O gosto pelo desafio vem acompanhado pelo medo de estar sozinha. Por meio do diálogo com sua dupla, *L5* busca a presença do outro, reforçando o gosto pelo coletivo. E, então, surge a dúvida: “Será que vai dar certo?”. Mas o gosto pelo desafio da interação supera a inquietação do individual. *L5* não quer estar sozinha, teme assumir sozinha a docência. Para ela, a docência compartilhada significa, no estágio curricular, a presença não só do outro, mas a busca pelo coletivo, a docência como trabalho que envolve colaboração e troca.

Essa busca pelo coletivo retoma sentidos já existentes e que remetem ao próprio modo como a docência compartilhada é compreendida: um trabalho que envolve partilha, negociação – o que também ecoa do depoimento de *L2* quando ela destaca: “Tu tens uma *docência compartilhada*, tu tens outras pessoas trabalhando contigo” e na fala de *L3* quando, ao subentender a participação de mais alguém, declara que “[...] não precisa ficar, hã, na referência o tempo todo e tu pode circular [...]”.

Traversini (2012, p. 12), ao falar do projeto de Docência Compartilhada (D.C.) como possibilidade de efetivar um processo de docência realmente inclusiva, distinto do modo de ensinar

individualizado e solitário, por vezes, encontrado nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental, informa que:

[...] o exercício da D.C. consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente.

No regime de colaboração possibilitado pela docência compartilhada, [...] a identidade docente se constitui a partir da diferença de certos modelos e padrões de ser professor que a Modernidade preconizava. Compartilhar a docência, ou seja, pensar as propostas pedagógicas e exercê-las em conjunto na sala de aula, parece ser uma das formas possíveis de produzir a diferença docente, não exatamente uma “identidade”. (op. cit., p. 11-12).

Corroborando com as afirmações das autoras, Tardif e Raymond destacam, a partir de Dubar, que “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (Dubar 1992; 1994, apud Tardif & Raymond, 2000, p. 209). Nesse ato de educar em parceria, ocorre uma ressignificação da docência e, conseqüentemente, das identidades docentes, visto que ele envolve disponibilidade, por parte dos sujeitos envolvidos, para negociar, fazer concessões e compartilhar.

Em igual maneira, da marca linguística *docência compartilhada*, ao mesmo tempo em que ecoa um sentido já dado que se relaciona ao modo como tal prática tem sido compreendida por Traversini (paráfrase), ressoa um sentido novo de trabalho colaborativo que, quando relacionado ao estágio, surge como afetação no processo de formação da identidade docente das licenciandas (polissemia) e aponta para um modo outro de perceberem o estágio e a si mesmas como aprendizes de professoras. As posturas adotadas por L2, L3 e L5 retomam elementos importantes para a formação de suas identidades docentes descobertos na vivência como estagiárias do curso de pedagogia no primeiro semestre do ano de 2014. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) enunciam que muitos estudiosos têm dedicado atenção e interesse nas posturas adotadas pelos professores como elementos que apontam para a formação de suas identidades docentes.

Nóvoa (2009) indica a necessidade de se constituir novos modos de organização da profissão docente. A docência compartilhada se traduz como prática significativa que se relaciona com as disposições necessárias ao “bom professor” propostas pelo autor e, de certa forma, presentes no fio do discurso quando L2, L3 e L5, ao referirem a docência como um trabalho que não é solitário, permitem lembrar do destaque dado por Nóvoa (2009) à necessidade do desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe pelos docentes do século XXI.

A docência compartilhada e os fortes vínculos que se estabeleceram entre educador-educador e entre educador-educando demonstram um efeito de sentido que aponta para o desejo de apagar o individualismo e propor outras relações e trocas, valorizando o coletivo, pois é muito forte o desejo de não estar sozinho e de não se sentir só. Como assinala Gaskell (2002, p. 75), a “[...] emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, esse sentido de um destino comum presente quando dizemos “nós””, portanto, caminha lado a lado com um sentido de docência como trabalho colaborativo que escoo das palavras das licenciandas.

Efeito de Sentido de “Humana Docência”¹⁴

Ao serem questionadas sobre que concepção de estágio foi produzida após a experiência, as estudantes de Pedagogia Licenciatura assim se manifestaram:

L2 – Durante a aula tu vê que eles *tinham experiências muito boas para compartilhar e para contribuir, né, na sala de aula*. Essa era uma questão essencial do trabalho assim, que tu não, tu não estás lá somente passando conteúdo, tu realmente tens essa *troca* né! Tu também estás *aprendendo junto* com teus alunos, acho isso demais!!!

L3 - Mas assim, eu buscava sempre, porque em toda minha vida escolar era aquela coisa de não crítico né, de não crítico. Tu vais fazer o que tem para fazer e não vai pensar sobre aquilo. Então, sempre que eu, que eu entrava no estágio, ou nas outras vezes, eu tentava fazer o contrário disso, né! *Vamos pensar sobre o que a gente está fazendo*, vamos ver se isso é viável, se isso tem um por quê, se tem um sentido.

L3 - Basicamente todas as aulas a gente tinha *seminário e discussão com os alunos* sobre, sobre a temática. Isso é, sempre, sempre!

L3 - Eles resistiram no começo, não estavam acostumados a *debater*, né [...]. Então, a gente foi instigando, instigando, *até que o debate virou normal*. E conseguir, assim, fazer isso aí, isso foi muito importante, porque *o tema que a gente trabalhou [...] foi a política, foi a democracia*, então era fundamental.

L3 – Então, no estágio obrigatório, tu consegues ver que é um processo constante de ensino e aprendizagem que não é tudo aquilo que está na teoria, ou não é bem como está na teoria, e que também não é só o lugar da prática do dia a dia. Tem a reflexão, então, é uma troca. É uma *troca com os alunos, com a instituição e com teu estilo, com a tua experiência de vida*. Enfim, acho que é principalmente um lugar assim, ao menos no meu estágio.

L3 - [...] a nossa experiência foi essa de nos compreendermos numa *relação de ensino e aprendizagem com o aluno* [...].

L5 – [...] com certeza, acho que um dos facilitadores de como que tu vais chegar, chegar no outro, assim, é através do *diálogo*.

A análise do sentido de “humana docência”, termo pego por empréstimo de Arroyo (2009), pode ser iniciada com uma provocação feita pelo autor:

Estamos atrás de nossa identidade de mestres. [...] Mas por que continuamos tão iguais, os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa história. (p. 17).

Assim como Arroyo, as licenciandas, em seus depoimentos, denotam terem se feito essa pergunta. Percebe-se, em seus dizeres, que o diálogo aparece como elemento facilitador da aproximação e do estabelecimento de laços. As reflexões feitas com os educandos denotam o *efeito de sentido de uma “humana docência”* que não apenas valoriza as experiências dos educandos, mas deseja conhecê-las, aprender com elas e, dessa maneira, conhecer o aluno, edificando uma docência interessada e atenta, que se faz na troca, no estabelecimento de laços. Uma docência que se regozija com o seu acontecimento.

Como se depreende dos depoimentos, no estágio, as docentes em formação encontraram alunos, mas também viram pessoas, percebendo “[...] os educandos, as crianças, adolescentes e

¹⁴ Termo utilizado por empréstimo de Miguel Arroyo (2009).

jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias onde depositamos conteúdos” (Arroyo, 2009, p. 53). As futuras pedagogas descobriram seus jovens e adultos como gente e, entreando a riqueza de suas vidas, desenvolveram suas práticas em benefício da valorização das mesmas, o que se pode vislumbrar quando L2 declara: “[...] eles tinham experiências muito boas para compartilhar e para contribuir, né, na sala de aula”. A valorização dos saberes do educando denota a humildade das estagiárias e gera um clima de confiança entre docentes e discentes. Segundo Freire (2005, p. 94),

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos.

A marca de Freire reverbera na fala de L3 quando ela assinala que instigava os alunos a refletirem: “Vamos pensar sobre o que a gente está fazendo, vamos ver se isso é viável, se isso tem um por quê, se tem um sentido”, reforçando que “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de gerá-lo” (Freire, 2005, p. 96). Esse modo de conduzir a docência marca a descoberta, na prática de estágio, de que um outro educar é possível e viável. As palavras de L3 confirmam os pressupostos de Arroyo (2009) segundo os quais a atividade docente precisa exercer, antes de tudo, um papel social, e os conteúdos devem estar a serviço desse papel social que vai muito além da transmissão do conhecimento. Trata-se, também, de não reproduzir o que decepcionou a estagiária enquanto aluna e apartou os educandos jovens e adultos dos espaços educativos em outros tempos, no caso da EJA, e sim de valorizar o que eles têm de experiências de vida, como seres humanos, pelo reviramento dos sentidos das mesmas.

Segundo Arroyo (2009, p. 54), “O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”, uma humanidade que não pode estar apartada dos espaços educativos. Há que se reconhecer que é preciso resgatar a autoestima desses educandos para reconquistá-los e (re)encantá-los com a educação e a escola.

Falando em (re)encanto, as estagiárias também passaram por um processo de encantamento com a docência. O estágio curricular, segundo Pimenta e Lima (2004), configura-se como um lugar de formação em que o estagiário adquire conhecimentos que não tem a oportunidade de aprender a não ser na ação nos espaços educativos. Arroyo (2009, p. 55) corrobora com esta afirmação ao dizer que “Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologia, porém, não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos”. Essa é uma aprendizagem que ocorre quando os sujeitos estão abertos para mudanças e ressignificações da docência, como, no caso das estagiárias, que se deleitaram com a oportunidade de vivenciar esse lugar de ensinante/aprendente de humanas relações.

Com vistas à humanização dos sujeitos, reconhecendo a dimensão humana da docência e da discência, há que se sublinhar o quanto foi vital o período de observação que antecede a prática, quando as pedagogas em formação tiveram oportunidade de, ao observar, se colocar à escuta das interpelações e necessidades dos alunos. O diálogo, então, se traduziu como elemento facilitador da aproximação: no intuito de estabelecer vínculos, manifestando a valorização do lado humano e afetivo permeado pela troca, ele veio acompanhado pelo (re)conhecimento das necessidades educativas e humanas como essenciais para a compreensão do modo de trabalho possível com o grupo de educandos. Segundo Arroyo (2009), nos propomos questões sobre o modo de aprender dos sujeitos alunos e o modo de colocarmos os conteúdos a serviço da aprendizagem, para que os educandos tenham o direito de realizar-se como pessoas, sujeitos, cidadãos, nos constitui como

docentes e “Faz diferença na constituição de nossa autoimagem” (p. 61), o que resulta em fator de afetação da constituição das identidades docentes.

Além da interação em sala de aula, outros elementos afetaram as licenciandas, denotando a humanidade da docência. Segundo *L3*, a troca que se concretizou nas práticas educativas não se reduziu à sala de aula, foi uma troca bem mais ampla, pois “É uma troca com os alunos, com a instituição e com teu estilo, com a tua experiência de vida”. Sua fala denota que os saberes docentes não se limitam ao processo de formação acadêmica, são saberes que, segundo Tardif (2000, p. 13-14), têm “[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber fazer e saber-ser”. Portanto, pode-se perspectivar que as práticas educativas das estagiárias ressignificaram seus saberes, o saber fazer e o saber-ser, assim como os saberes dos educandos e, quiçá, os saberes das professoras regentes de classe (que assistiam às aulas), fazendo valer os princípios de uma instituição a qual se descreve como freireana e afetando humanamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao abordarem os conteúdos de forma significativa aos educandos jovens e adultos, as pedagogas em formação colocaram esses a serviço do conhecimento que faz sentido para educandos e educadores, constituindo-se em sujeitos de um processo que busca redefinir os saberes escolares. Para Arroyo (2009, p. 53),

Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e ser humano, de cidade e de cidadania, não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos.

Nas expressões das licenciandas, o processo de redefinição do saber escolar aparece aliado à promoção do sentimento de cidadania e pertencimento. Fato que se pode vislumbrar quando *L3* afirma que foi preciso instigar os alunos a pensar e a refletir, pois eles não estavam acostumados a debater, mas que, depois, o debate passou a fazer parte de suas rotinas.

Quanto à temática estudada, aos conteúdos escolares, é possível confirmar sua pertinência e importância como elemento expressivo no processo educativo voltado para a cidadania. As palavras de *L3* anunciam que a temática estudada “[...] foi a política, foi a democracia” para a qual eram fundamentais “seminário e discussão com os alunos”, o que acontecia em todas as aulas. Em suas palavras, a licencianda vai dizendo de si e do modo como compreende, deseja e inventa a docência. Ela busca fazer diferente do modo como foi submetida aos processos de educação, tentando não reproduzir práticas de outrora, que geraram frustrações, e apresentando aos alunos o seu jeito de ser docente. O diálogo reflexivo a que se propôs *L3* vai ao encontro da enunciação de Freire (2005, p. 95) quando o autor diz que “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”.

Nas palavras das educandas em formação ressoa a paixão pela educação ressignificada. Fato que só foi possível constatar pelo contato direto com as licenciandas, pois, como adverte Tardif (2000, p. 11), não é possível “[...] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles [...]”. A vivência do estágio configurou-se como acontecimento no qual ressoam *efeitos de sentidos de humana docência* revirados pela interpretação de docência produzida pelas licenciandas, que, ao ressignificarem o modo de promover a humana docência a partir do que Arroyo (2009) propõe, a marcam com uma singularidade na qual se faz presente a polissemia.

Pensar a humana docência a partir do que Miguel Arroyo (2009) problematiza no *Ofício de Mestre* remete a sentidos já instituídos e disponíveis sobre ela, funcionando como paráfrase. O reviramento provocado pelos gestos de interpretação mobilizados pelas estagiárias confere à “humana docência” designada por Arroyo outros sentidos atualizados pelo acontecimento em que se constituiu o estágio para elas.

Efeito de Sentido de Docência como Experiência de Autonomia

A experiência de estágio curricular vivenciada pelas licenciandas aponta para um sentido de bem-estar com a oportunidade de protagonismo e autonomia na prática docente. As palavras proferidas indicam tal bem-estar cruzado por uma condição de fazer(-se) docente na qual foi possível à estagiária colocar-se à escuta do outro e das possibilidades que vão surgindo de mudar a si, a seu modo de sentir e vivenciar a profissão professora. Um lugar de docente que a estagiária não acreditava que se pudesse concretizar, mas foi possível pela troca, pela convivência com sujeitos acostumados a valorizar as relações na escola e fora dela. Sujeitos jovens e adultos, sujeitos da EJA.

L4 - Um pouco do que tu perguntaste se o que a gente aprende aqui (na universidade) pode ser aplicado na prática, na EJA, eu acho que sim, na EJA pela *questão da autonomia*, pela questão de eu ver que eu consegui usar Paulo Freire mesmo que eu pensasse assim: bah, não vou usar muito esse cara e tal [...] mas eu acho que a gente aplicou bastante assim a ideia dele de muita autonomia para o aluno.

L5 - Ah, e de falar que tu não usaste Paulo Freire assim, mesmo que talvez achando que não usaste, talvez tu usaste muito, porque essa questão que tu falaste da autonomia, tu dá a autonomia, só que tu não deixas de ser a autoridade ali dentro, porque é importante não confundir isso, [...] é importante tu não confundires a questão da autoridade e autoritarismo, ou licenciabilidade, porque, talvez, dentro do que tu falaste agora, me fez entender que as professoras deixavam a aula acontecer, deixavam a bangu, deixavam para o acaso.

L2 - [...] acho que nosso estágio foi privilegiado [...], mas a *questão da gente ter essa autonomia* para participar do processo, realmente, de ensino e aprendizagem, eu acho que foi importantíssimo nesse estágio de docência.

L4 - Então, talvez na EJA eu meio que me libertei, assim, e eu deixei acontecer, *não fui tão fechada assim*. E não sei, acho que foi fundamental para mim fazer o estágio em EJA, acho que foi, que acrescentou bastante no meu currículo (grifos nossos).

L4 - Acho que foi fundamental o estágio obrigatório assim, por [...] reconhecimento meu, assim, de eu ver como é que eu sou professora, como é que eu consigo *tratar os meus alunos com muito mais autonomia*, porque eu vejo que, na educação infantil, talvez eu fosse muito fechada e muito rígida (grifos nossos).

L2 - *Protagonismo!* Totalmente, quer dizer, eu, pelo menos, mas eu acho que as gurias todas tiveram né? Acho que foi bom, a gente pode realmente *mostrar a nossa autoria no trabalho*, no fazer docente, né?

Na entrevista realizada, autonomia surge com o sentido de ter certa liberdade para fazer algo. Nos dizeres das licenciandas, significa ser autônomo em relação a algo e estar autônomo com o outro. Segundo o dicionário, “autonomia” significa “faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência” (Bueno, 1996, p. 85). Nesse sentido, entende-se que autonomia está relacionada com liberdade ou autossuficiência. Entretanto, segundo Nóvoa (2009, p. 9), “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição de suas margens de liberdade e de independência”. Ao fazer tal afirmação, o autor colabora para que se compreenda os motivos de tamanha satisfação demonstrada pelas licenciandas: habitando tantos espaços nos quais são colocados diques nas margens, as pedagogas em formação viveram uma experiência de estágio permeada pela autonomia “sem diques” tão fortes.

Consoante Freire (1996), a autonomia não é algo que está dado nos processos educativos, mas uma construção feita na prática, na ação pedagógica. Este autor esclarece que a autonomia em si é um processo, pois vai sendo constituída na experiência e nas tomadas de decisões:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 1996, p. 107).

No estágio, autonomia aponta para o sentido de condição do aprendente, no caso, as estagiárias, de ter um plano de trabalho próprio, mas que não é individual e, por isso, não aponta para a independência total em relação ao outro, visto que é feito tendo em vista o outro – a colega com a qual a docência foi compartilhada, o aluno, o regente de classe e o orientador. Desse modo, pode-se constatar que a autonomia que as estagiárias valorizaram foi a liberdade de planejar, organizar e propor metodologias inovadoras, no entanto esse fato se deu pela confiança que se estabeleceu entre os sujeitos envolvidos, por tratar-se de uma relação respeitosa, como indica Freire (1996).

Especificamente quanto às vivências de estágio consideradas neste estudo, cabe reiterar que as pedagogas em formação planejaram e trabalharam em duplas, visando a atender às necessidades do aluno e precisando do aval do orientador e dos professores regentes de classe, por isso, a autonomia, nesse estágio, não pode ser confundida com liberdade ou independência absolutas. O sentido de autonomia, nesse contexto, significa livre-arbítrio relativo para escolher as temáticas e a metodologia de ensino, liberdade relativa de escolha. Implica, também, não estar constrangido a seguir um modelo, nem limitado ao que está dado, ao sentido de heteronomia que indica dependência, submissão ou subordinação dominantes.

O efeito de sentido de docência como experiência de autonomia enquanto liberdade de escolha relativa no planejamento se repete e permanece nos dizeres das licenciandas, sendo acompanhado pelo efeito de sentido de autonomia como condição de que não se aparta o outro interlocutor. Esse sentido outro, que desponta em seus dizeres, remete ao sentido de autonomia com o outro, de estar com, de fazer com o outro com o qual a licencianda irá debater, negociar. Um sentido de autonomia participativa, coletiva, relacional que aponta para negociações; não, para a independência absoluta.

Já o sentido de tratar o aluno com autonomia não é diferente do de promover condições para que o aluno desenvolva essa mesma autonomia. Como **L4** destaca, autonomia não significa “deixar a aula acontecer”, isto é, não significa deixar o aluno fazer o que quiser, mas instigá-lo a refletir, pensar, argumentar, contribuir, ser crítico. Da mesma forma, o docente não deixa de ser a referência ou exercer sua autoridade; não, o autoritarismo.

No efeito de sentido de docência como experiência de autonomia reverberam modos de pensar o fazer(-se) docente que envolvem participar do processo educativo não como aquele que repete modelos, mas como aquele que pode trazer o novo, reconhecendo o outro, pois como saber de si fora da vivência de um processo de relação? Trata-se de autonomia para conhecer-se e reconhecer-se como docente que tem o seu modo de conduzir o processo educativo, a sua singularidade, sem prescindir ou desconsiderar os diferentes modos de ser aluno e as singularidades dos outros sujeitos. Esse sentido de autonomia não aponta para a independência total, nem para a ausência do outro, pois é na presença do outro e em relação ao outro que tanto educando quanto educador se reconhecem autônomos e se afirmam como sujeitos.

Outro efeito de sentido de autonomia encontrado está presente na fala de **L2**, quando indica que ela e sua companheira de docência puderam “mostrar a sua autoria no trabalho”. Este depoimento tem relação com o sentido de autonomia designada como autoria: sinônimo de criar algo, evidencia autonomia como possibilidade de ser autor, de criar alguma coisa com a participação

de outras pessoas – o que reforça o sentido de autonomia como um estar com, um fazer com, um processo que integra o coletivo e se faz nele e a partir dele, na relação.

O processo de análise permitiu a evidenciação de um sentido de autonomia que se mantém como paráfrase e que, nessa pesquisa, pode ser associado à liberdade. Ele estabelece relações de tensão constitutivas das práticas linguageiras com um sentido outro que, rompendo com a significação de autonomia como movimento de independência, contempla o respeito à singularidade, a relação, o coletivo, a participação, o compartilhamento e a negociação num movimento polissêmico que questiona certa ilusão de liberdade e de independência, propondo uma autonomia administrada, uma liberdade acompanhada por negociações e pela voz do outro interlocutor. Em resumo, a compreensão da docência como espaço de liberdade e de negociações habitado por muitos sujeitos com igual direito ao respeito às suas singularidades, espaço de autonomia administrada na relação com o outro.

Efeito de Sentido de Estágio como Tempo de Mudanças

Segundo L2, o estágio curricular docente oportunizou que ela tivesse outra visão sobre o ser professor:

L2 - [...] o estágio na EJA mudou totalmente essa questão de eu ver a questão de ser professor.

[...] Eu ainda estou pensando o que eu vou fazer, mas depois do meu estágio eu acho que mudou muito isso em mim, a questão de ser professor [...]

L2 - E a questão do meu interesse na docência, isso afetou muito no estágio, como eu já tinha dito. Assim, não que eu vá ser professora, né [...]. Mas a questão é que eu pude visibilizar esse lugar de docente, que eu realmente não tinha.

L2 - Eu acho que a possibilidade da mudança, assim, a possibilidade da docência, realmente fazer a diferença, na minha vida e na vida das pessoas que estão envolvidas no processo.

Conforme dizem Tardif e Raymond (2000), assim como o trabalho modifica o trabalhador, modifica também o seu saber trabalhar e a sua identidade. Esse reconhecimento do trabalho como alavanca de transformações que tocam traços identitários das licenciandas ficou muito claro na afirmação de L2 quando enuncia que “[...] o estágio na EJA mudou totalmente essa questão de eu ver a questão de ser professor”, continuando depois: “Mas a questão é que eu pude visibilizar esse lugar de docente, que eu realmente não tinha”. L2 demonstra acreditar que o saber trabalhar só se concretiza na prática: embora saberes teóricos relevantes sejam aprendidos nos espaços de formação, é também na prática que os saberes docentes se constroem, se moldam e dialogam com os sujeitos educandos e suas demandas, com as condições de trabalho, e isso se constitui em aprendizado do saber trabalhar haja vista que:

[...] raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser complementada com uma formação prática, isso é, com a experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (Tardif & Raymond, 2000, p. 210).

Com vistas a evocar mais lembranças de afetações do estágio, quando o debate se encaminhava para o final, uma última provocação foi endereçada às licenciadas:

Pesquisadora: Essa relação estágio/docente, te ver docente, nessa relação, o que o estágio trouxe de novo, de bom, de positivo, ou de negativo, para vocês? Na relação com a docência? Na representação de docência que vocês tinham? Vocês já falaram bastante coisas positivas, né, mas assim, numa palavra...

L5 - Companheiro!

L4 - Autonomia! Bem, para mim foi bem a questão da autonomia, o que eu já falei assim.

L3 - Autonomia!

L2 - Muito difícil uma palavra só! Eu acho que a *possibilidade da mudança*, assim, a possibilidade da docência, realmente fazer a diferença, na minha vida e na vida das pessoas que estão envolvidas no processo.

Como se pode perceber, os apontamentos positivos foram mais significativos, indicando que a questão da *mudança de concepção sobre a docência*, iniciada já na forma compartilhada de ela se efetivar, valoriza uma abertura ao outro e ao diálogo. Ademais, o fato de ter sido permeada por um processo de autonomia, na coletividade, foi muito impactante na experiência de estágio.

Outra circunstância a afetar o entendimento sobre a profissão professor se relaciona ao momento histórico de produção do estágio, às suas condições de produção num período no tempo em que as licenciandas acompanharam reivindicações e paralisações feitas pelos colegas da escola. Atentando para o discurso das licenciandas, quando questionadas sobre o movimento de greve e a precarização da docência, apontada tanto nas conversas com os professores atuantes na instituição em que desenvolveram o estágio quanto nas charges apresentadas no início do grupo focal, pode-se dizer que, aliado ao gosto pela educação e pela docência, elas são movidas pelo prazer sentido na prática da docência durante a experiência do estágio. Para *L4*, por exemplo, apesar das dificuldades (d)enunciadas durante as paralisações e da crise da função docente evidenciada nas charges, a docência é uma opção:

L4 - E em todos os colégios que eu vou trabalhar dizem: Ai, tu tens certeza? Desiste que essa não é uma boa profissão! *E eu estou lá batendo martelinho [...]. É, é o que eu gosto de fazer, [...]* e acho que eu me encaixo nisso. [...] por enquanto é o que vai me fazer feliz!

L4 - A gente não ganha um salário bom? Não, não ganha, Ok. A gente não é valorizada? Não é! Mas muitas outras profissões não são valorizadas, enquanto muitas profissões são muito mais valorizadas que a nossa, e isso nos deixa indignadas, mas eu não consigo fazer um trabalho medíocre porque eu ganho setecentos reais, entendeu? *Foi a opção que eu fiz! Ninguém me obrigou a ser professora!*

L5 - [...] Ah, eu acho também, *não vou ali ser uma pessoa que nem Jesus*, eu sou, estou aqui por amor, né, trabalhando por amor. Não! Só que a pessoa tem que ter bom senso assim [...]. Por que está precário? Por que tudo isso? Eu também não vou ficar ali e não fazer nada, acho que eu me coloco nesse ponto, assim, por que eu vou estar ali e eu não vou fazer nada?

L3 - Acho que é indissociável né, essa vontade, esse querer individual, do que está acontecendo na sociedade atual. Isso é indissociável, né? É verdade que a sociedade te precariza. A educação, por exemplo, tu não estás estimulado para ir numa formação e prestar atenção, e tentar mudar e levar aquilo para a sala de aula. Uma coisa estimula a outra né? [...] *Mas, no momento que tu fazes isso, tu só alimentas que aquilo não aconteça mesmo!* Que é uma bola de neve, né!

Percebe-se, nas palavras de *L4*, que a docência é uma escolha. Ela não se sente ameaçada ou intimidada pelas representações que circulam sobre a docência. Ela quer fazer o que lhe faz feliz. Embora identificados pela estagiária quando ela destaca que “a sociedade te precariza”, os sentidos de desvalorização da docência que ressoam nas falas dos professores e nas charges não conseguem interferir em sua escolha. Ela está ali, “batendo martelinho”, ou seja, reafirmando que é o que ela gosta de fazer. De certa forma, ter acompanhado a mobilização e as reivindicações afetou na

formação de sua identidade docente em função de ter se constituído como oportunidade de reafirmar a opção feita por uma docência que se configura, também, como ato político-pedagógico desde uma vez que “é indissociável né, essa vontade, esse querer individual, do que está acontecendo na sociedade atual”.

No entanto, mesmo reconhecendo a desvalorização e os discursos que circulam sobre a profissão docente, as licenciandas não os aceitam, nem acreditam que devam trabalhar por amor. Acreditam que a valorização da docência é necessária. Concordam que o movimento que busca a valorização docente precisa continuar acontecendo. Nesse sentido, marcam que é necessário ao professor entender que, se a educação é considerada promotora de mudanças, a transformação começa por uma atuação docente a qual não aceita essa representação de menos-valia do magistério nem permite que ocorram erosões na ação pedagógica. Nesse sentido, L5 comenta: “Só que a pessoa tem que ter bom senso assim [...]. Por que está precário? Por que tudo isso?”, indicando que aos professores cabe refletir sobre o que está acontecendo e buscar soluções. L5 reforça a necessidade de uma postura que não se subordine a essas representações, dizendo: “Eu me coloco nesse ponto assim: por que eu vou estar ali e eu não vou fazer nada?”.

Ao propor que a desvalorização precisa ser desconstruída, vão ao encontro das provocações de Nóvoa (2009, p. 21) quando o autor diz que “[...] o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social”. E, referindo a charge que mostra os pais culpabilizando os professores pela nota do filho, as licenciandas concluem que a desvalorização não está somente na baixa remuneração, mas principalmente no respeito ao educador. Um respeito que precisa ser conquistado e que, para ser conquistado, exige mudanças numa ação pedagógica que mescle ações também políticas. Por isso, apoiaram o movimento de greve do qual participaram, aproveitando para observar as posturas adotadas pelos professores durante os debates e discussões e manter os alunos informados.

L3 - E estar lá no processo de greve foi importante, assim, porque eu sempre apoiei as greves, mentalmente né, sem estar presente, e lá, a gente estava presente e *podia discutir isso, tanto com as professoras, [...] porque a gente participava das reuniões pedagógicas, como com os alunos, mas com os alunos principalmente.*

L2 - *A questão é muito mais do que o salário, a questão é de valorização*, que eu acho que até tem aqui (referindo-se à charge). Antigamente, o professor em 1969, quando o professor falava, assim, os pais reclamavam: que nota é essa, meu filho? E hoje em dia, os pais vão reclamar para o professor, que nota é essa?

L2 - Sabe, então é uma inversão de valores. E a questão é que *muito mais que só o salário que é necessário, muito mais importante é a questão da valorização que não se tem*, isso já é sabido.

L3 - Mas eu acho, também, acho que foi bem legal participar desse movimento, porque tu, a gente participava das reuniões, enfim, e além de tu saber o que estava acontecendo, porque tu nunca sabes, porque na mídia tu nunca sabes o que realmente está acontecendo.

As estagiárias vivenciaram uma inserção na profissão docente que foi muito além dos aprendizados proporcionados pela prática em sala de aula e pelo planejamento pedagógico. Realizaram, no estágio curricular, uma inserção na profissão docente como campo de luta política que lhes permitiu mergulhar no contexto de precarização e desvalorização docentes considerando representações veiculadas em diferentes espaços. Muito embora reconhecendo a existência de crise da função docente, não se deixaram afetar negativamente na escolha pela docência. A indignação das estagiárias aponta para a polissemia que acompanha os efeitos de sentidos que reverberam de tais representações: enquanto alguns docentes desanimam diante delas, outros, como as estagiárias,

compreendem a necessidade de união da classe em prol de mudanças na educação, destacando-se um efeito de sentido do estágio como, do mesmo modo, uma experiência de mudança, de atualização das concepções sobre a docência.

O desejo de mudanças corrobora com argumentos de Garcia, Hypolito e Vieira (2005): as identidades docentes vão muito além do modo como têm sido vistas e posicionadas pelos discursos educacionais, que tentam enquadrar a docência dentro de estereótipos. Para os autores, existem muitos modelos dentro da profissão docente, do mesmo modo que, quando se pensa nos processos de significação da docência, “[...] dele só emergem diferenças” (p. 47). Os autores marcam a heterogeneidade das identidades docentes e dos modelos de docência. Ao indicarem a existência de diversos modelos de profissionalismo docente, dentre os descritos, referem um com o qual as estagiárias estabeleceram vínculos identitários – o de docência como trabalho flexível: “A noção de profissional flexível está centrada na redefinição dos aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias” (Garcia et al., 2005, p. 50).

Ao convocarem colegas de formação para se unirem, num processo de autonomia colaborativa, as estagiárias valorizam a docência participativa como elemento de fortalecimento das identidades docentes. Como se pode entrever na fala de L5 quando ela argumenta que espera que a docência compartilhada ajude a fazer um embate que leve à reflexão: “É, mas é que tem esse peso todo, sabe? Eu acho que é um movimento desses que dá a importância, talvez até, é uma das coisas que eu fico pensando, assim, pelo fato de *ter feito docência compartilhada, talvez isso ajude a fazer esse embate*, essa reflexão para mudar isso”. Esse discurso provocativo de mudanças confirma que “[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (Orlandi, 2010, p. 43), pois “É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia” (op. cit., p. 53).

Como se pode perceber, as licenciandas compreenderam o estágio como um momento de mudanças que elas acolhem e, também, que afetam suas identidades docentes em formação. Elas revelam um compromisso com a criação de espaços e tempos de reflexão, de troca e negociação, de escuta das necessidades educativas de um aluno do século XXI que não mais aceita a simples transmissão de conteúdos. Um aluno que, do seu modo, reivindica uma educação que faça sentido. Em igual medida, pontuam que a classe docente realiza uma luta legítima a qual não se direciona apenas à exigência de melhores condições de trabalho e melhor remuneração, mas está baseada na crença de que a educação é espaço de mudança possível, assinalando para o sentido do coletivo, da união e de uma docência responsável e comprometida.

Desponta, de seus discursos, certa tensão entre paráfrase e polissemia: enquanto as representações midiáticas e aquelas que circulam com mais frequência na sociedade buscam estabilizar efeitos de sentido de precarização da profissão docente, as licenciandas apontam mudanças significativas na maneira como compreendem o exercício da docência, realizando um movimento polissêmico de ressignificação de tais representações. Enquanto alguns aceitam a representação de precariedade da profissão encampando-a em seu fazer pedagógico e, assim, reafirmando-a, outros, como as estagiárias entrevistadas, são interpelados em sujeitos indignados que querem mudanças.

Para finalizar, sublinha-se que as contribuições dadas pelas pesquisas acadêmicas podem evidenciar aspectos muito caros para a formação das identidades docentes dos educadores por meio de um exercício de análise dos discursos praticados pelos sujeitos relativamente ao magistério, à educação. Sendo o sujeito um “[...] lugar de significação historicamente constituído” (Orlandi, 1996, p. 37), são indissociáveis os aspectos linguísticos e históricos tanto no processo de produção do sujeito do discurso quanto no dos sentidos que o dizem. A esse respeito, há que se registrar um outro comentário: dentre as condições de produção do dizer das licenciandas, que revelam e

escondem a sua constituição identitária, são evidenciadas imagens que habitam as licenciandas. Imagens relacionadas ao que significa ser professor no Brasil, em meados da segunda década do século XXI, numa escola da rede pública municipal desafiada por políticas públicas que não acolhem suas demandas. Imagens associadas ao que significa ser estudante nos contextos políticos, econômicos, culturais, sociais da contemporaneidade. Imagens relacionadas aos significados e papéis assumidos (ou não), desempenhados (ou não) pela educação. Consoante sublinha Coracini (2003, p. 335), “[...] essas imagens são parte constitutiva do dizer do professor, atravessado por vozes, muitas vezes dissonantes, que compõem a partitura de suas identificações”.

Cabe, ainda, trazer à cena ponderações de Pêcheux que conversam com o que foi dito. Ao discutir a relação discurso-ideologia, o autor lembra que as “[...] as palavras, expressões, proposições etc.[...] adquirem seu sentido em referência [...] às formações ideológicas (posições ideológicas) nas quais estas posições (de sujeito) se inscrevem” (Pêcheux, 1995, p. 160). Seria dizer que a atividade discursiva se constitui enquanto uma das formas de manifestação da ideologia, exercida pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Assim, o discurso não reflete a ideologia como algo exterior a ele, mas a mostra enquanto efeito de sentido que funciona como indício de sua exterioridade. Ela tem, portanto, existência material, porque reflete uma relação social que está atravessada por representações dessa mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os sujeitos são protagonistas. Da mesma forma, é inequívoca a relação entre tais formações discursivas, as formações ideológicas, as formações imaginárias e as posições assumidas pelos sujeitos.

Falar em posição assumida pelos sujeitos corresponde a falar em um lugar que, quando o sujeito enuncia, ele se concede a si mesmo e também atribui ao outro. Por extensão, remete a estes espaços de que se apropriam os sujeitos, nos quais se inscrevem, e que terminam por envolver a própria construção da identidade do sujeito a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa, algumas vezes o limita, outras vezes o reivindica. São instâncias de subjetividade, ou seja, de constituição do sujeito em sujeito de um discurso que, de alguma forma, o assujeita. E isto se dá porque o discurso, ao mesmo tempo em que submete o enunciador a suas regras, o legitima. Em outras palavras, lhe atribui a autoridade vinculada institucionalmente a este mesmo lugar. A linguagem, então, se configura essencialmente como relação social.

Afetações Finais/Parciais

Com vistas à retomada dos “achados”, retorna-se à pergunta feita ao iniciar o estudo que é apresentado neste artigo: de que modo o estágio curricular obrigatório afeta as identidades docentes das licenciandas? A partir da análise das falas produzidas em decorrência do grupo focal, foram evidenciados efeitos de sentido que apontam que o estágio curricular obrigatório se configurou como espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, espaço da *práxis*, da prática refletida. É importante avultar que, como o discurso não é neutro, trata-se de estagiárias movidas pelo desejo de mudanças no fazer docente, que adentraram o espaço de formação mobilizadas por condições cognoscitivas e teleológicas, demonstrando a predisposição para apre(e)nder a realidade aliada a objetivos claros e bem planejados.

Embora inicialmente estivessem inseguras e com medo do estágio, não estar sozinhas lhes deu segurança tanto quanto o fato de que descobriram a docência como experiência de educação dialógica, de trocas de aprendizados e experiências. Entretanto, esse sentimento de segurança foi antecipado por uma insegurança inicial em função de não saberem como seria a negociação do lugar de professor na docência compartilhada. Um estranhamento que irrompe de construções sócio históricas nas quais ressoam sentidos que fazem corresponder o docente a um dono do saber que

exerce a soberania na sala de aula, sob pena de, ao não consegui-lo, não ser considerado “bom” professor.

Nos depoimentos a respeito da docência compartilhada ecoaram efeitos de sentido que a associam a uma das afetações do estágio sobre as identidades docentes em formação haja vista envolver trabalho colaborativo a partir do qual se efetiva um processo de docência com autonomia participativa em oposição à autonomia individualizante e individualizada. A vivência da docência colaborativa denota o gosto pelo coletivo, pela negociação e pela parceria, marcando a capacidade de trabalhar em equipe e valorizando a presença do outro.

Nesse contexto, o estágio curricular se configurou como um acontecimento que, ao afetar a formação de identidades docentes, remete a práticas que não desejam apenas a transmissão de conteúdo. As estagiárias revelam o desejo de conhecer a realidade dos educandos através de uma educação dialógica que acompanha o desenvolvimento de uma consciência crítica. Todas essas características marcam, de forma singular, a humana docência vivenciada pelas educandas e o desejo de romper com práticas que não promovem aprendizagens significativas e prazerosas.

Outra afetação que marcou de forma significativa foi o fato do período de estágio ter sido atravessado por paralisações e greves, envolvendo momentos de tensões vivenciados em assembleias e reuniões pedagógicas. Nelas, coexistiram posturas docentes desiguais: enquanto alguns prescindiram de discussões e negociações, outros produziram reflexões que permitiram um mergulho no lado político-pedagógico da profissão. Nesse sentido, por vezes, a indignação com representações de uma docência em crise e fragilizada, desacreditada, provocou clamores por mudança e fortalecimento da profissão.

As afetações nas identidades docentes em formação, provocadas no estágio, apontam para a constituição da humana docência, permitindo ressignificar sentidos historicamente construídos. Elas convocam para a desconstrução das representações de uma docência submissa e em crise, assinalando sua valorização. Portanto, o estágio curricular foi atravessado por afetações que colaboraram na constituição de identidades docentes mais humanas e comprometidas, transformando as angústias e aflições iniciais em encantamento e/ou confirmação da escolha pela educação e pela docência.

Os efeitos de sentidos identificados permitem fazer tais afirmações, ressaltando-se que é possível lê-los desde as conexões que estabelecem entre si em função da história de aprendizagens escrita pelas pedagogas em formação.

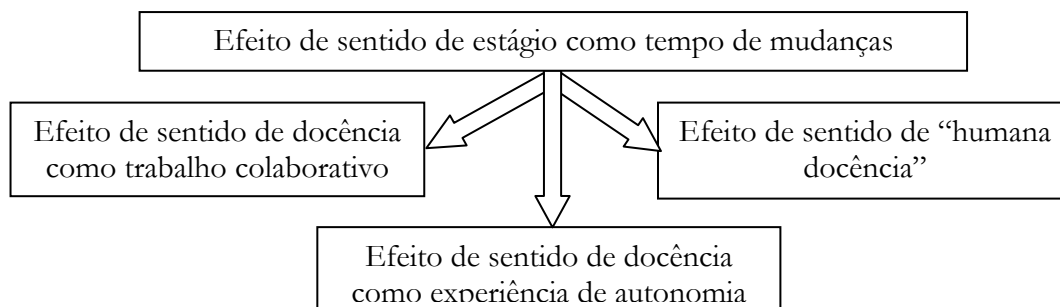


Figura 11. Conexões

Percebe-se, a partir da investigação realizada em 2014, que as seis estagiárias que dela participaram referiram reviramentos em seus modos de se pensarem e se fazerem docentes em função de uma experiência que, como diz Jorge Larrosa (2002), não tocou nem passou, mas as tocou. E, com relação às professoras que as acolheram, o que ocorreu? Também elas viveram essa

experiência como acontecimento a partir do qual memórias sobre a docência foram atualizadas? Com tais questões é concluído um estudo que já aponta para a necessidade de sua continuidade, reiterando um compromisso assumido com o entendimento dos processos vividos na formação docente inicial desde uma perspectiva que percebe a epistemologia da prática como um dos caminhos possíveis para tal compreensão.

Referências

- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (Orgs.) (2014). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. G. (2009). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. (11. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bueno, F. S. (1996). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD.
- Coracini, M. J. (Org.). (2003). *Identidade & Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP: Argos Editora Universitária.
- Elias, C. R. et al. (1997). Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. *Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, 4(10), 122-131.
- Fiss, D. M. L. (1998). *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS.
- Fiss, D. M. L., & Mutti, R. M. V. (2011). Língua, discurso e sujeito na educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 36(3), 643-650. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em: 15 de maio de 2014.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandin, D. (1997). *Planejamento como prática educativa*. (4. ed.) São Paulo: Loyola.
- Gandin, D., & Cruz, C. H. C. (1996). *Planejamento na sala de aula*. (2. ed.) Canoas: La Salle Gráfica e Editora.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, Á. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(1), 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>
- Gaskell, G. (2012). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (10 ed., pp. 64-69). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Herbert, T. (1995). Observações para uma teoria geral das ideologias. *Rua*, Campinas, 1, 03-89.
- Herbert, T. (2014). Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In: E. P. Orlandi, *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 2-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 17 jul. 2014.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87314213005.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso – (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas, SP: Pontes.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. (29. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

- Mutti, R. M. V., & Ernst-Pereira, A. (2011). O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 36(3), 817-833, set./dez. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 14 de maio de 2014.
- Neto, O. C., Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2002). *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: O debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, 4 a 8 de novembro.
- Nono, M. A. (2011). *Professores iniciantes: O papel da escola em sua formação*. Porto Alegre, Mediação.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B87FzBR943f8YVpWR0RZdF9ZUVE/view>. Acesso em: 12 set. 2014.
- Orlandi, E. P. (2010) *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. (9ª ed.) Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pêcheux, M. (2010). Análise Automática do Discurso (AAD69). In F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4. ed., pp. 61-162). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1997). *Discurso: Estrutura ou acontecimento*. (2. ed.) Campinas, SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Pimenta, S. G. (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* (4. ed.) São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2013). Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: V.M. Guridi & F. C. Pioker-Hara (Orgs.). *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios - uma parceria entre a universidade e a escola*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pinto, A. V. (2003). *Sete Lições Sobre a Educação de Adultos*. (13. ed.) São Paulo: Cortez.
- Spies, J. (2013). *Identidades Docentes em Charges: Efeitos de Sentido de Crise do/no Magistério*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- Spies, J., & Fiss, D. M. L. (2015). Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 23(1), 100-131, jan/jun. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5637/pdf_4. Acesso em: 16 mar. 2014.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13).
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. (14. ed.0) Petrópolis, RJ: Vozes. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 12 set. 2014.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73(209). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.
- Traversini, C. S. (2012). Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 28(02), 285-308, jun. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2014.
- Vásquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.

Referências Adicionais On-Line

- http://sintserp.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html.
<http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/02/itens-da-escola-ivan-cabral.html>.
<http://amaieski.files.wordpress.com/2013/01/sino-abc-1301-2013-cmyk.jpg>.
<http://www.ivancabral.com/2009/03/charge-do-dia-nota-baixa.html>
<http://groeland.blogspot.com.br/p/charges.html>.
<http://freelancerdigital.blogspot.com.br/2010/10/dia-do-professor-nossa-homenagem.html>.
<http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>.
<http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2013/01/professores-e-gestores-querem-mudar.html>.
[http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2011/06/educação-e-salario.html](http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2011/06/educa%C3%A7%C3%A3o-e-salario.html).
<http://www.essaseoutras.xpg.com.br/wp-content/uploads/2011/05/charge-sobre-educacao.jpg>.

Sobre as Autoras

Sandra Regina de Moura

Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED)

sandrar_moura@hotmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Linha de Pesquisa *Arte, Linguagem, Currículo* – Área Temática *Docência e Discurso* - Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (CNPq/UFRGS). Monitora na Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

fiss.doris@gmail.com

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Linha de Pesquisa *Arte, Linguagem, Currículo* – Área Temática *Docência e Discurso*. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (CNPq/UFRGS). Professora Associada I lotada no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 79

24 de julho 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University