

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Sandra Regina de Moura

Identidades Docentes e Estágio Curricular:
afetações de um acontecimento

Porto Alegre
2º semestre
2014

Sandra Regina de Moura

Identidades Docentes e Estágio Curricular:

afetações de um acontecimento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora Prof^a Dr^a Dóris Maria Luzzardi Fiss

Porto Alegre

2º semestre

2014

Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso aos que me apoiaram e acreditaram em minha capacidade e, também, aos que duvidaram, pois me desafiaram a mostrar que, com fé, é possível superar e apagar o receio e a dúvida que me impediam de ir além.

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO AGRADEÇO...

A Deus e a Jesus, pela sustentação proporcionada em forma de força, coragem e amparo para eu conseguir enfrentar os desafios necessários ao meu aprimoramento.

À professora Regina Mutti, pelo carinho e aprendizagens no grupo de pesquisa em Educação e Análise de Discurso no PPGEDU/UFRGS.

À professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, minha querida orientadora, pelo carinho das palavras sempre carregadas de incentivo, sensibilidade e afeto, assim como pela parceria permeada por disponibilidade, dedicação e paciência na elaboração deste TCC.

À professora Flavia Maria Teixeira dos Santos pelas aprendizagens, carinho e apoio durante minha formação, e no período de escrita desse TCC.

Às minhas colegas de graduação Larissa Alves, Juliana Rangel, Luiza Philippsen, Gabriela Rodrigues, Elaine Montemezzo e Mariana Ferrão, por colaborarem com este trabalho, materializando em palavras as dúvidas, angústias, alegrias e aprendizados vivenciados no estágio curricular.

Ao CMET Paulo Freire pela oportunidade de realização dos estágios curriculares que resultaram na produção deste Trabalho. Agradeço, principalmente, o carinho e apoio das professoras Gecilda e Dione, e dos alunos da turma 308.

Ao meu irmão Norberto e meus sobrinhos Paula e Marco Cappelletti, pela confiança no meu potencial, dedicando-me palavras carregadas de carinho e afeto.

Ao meu pai, pela vida, pelos exemplos de humildade e dignidade, e pelos valores morais com que conduziu seu viver, atitudes essenciais na formação do meu caráter.

À minha mãe, pela vida, cuidado e carinho, e por ter me apresentado a Doutrina Espírita e os ensinamentos do Evangelho Segundo o Espiritismo que me permitiram aprender valores que me fazem tanto bem.

Aos meus filhos e neto pelos momentos que tiveram que mudar seus planos para que eu pudesse estudar e realizar este e demais trabalhos acadêmicos. Vocês são muito importantes para mim. Por isso reforço:

Obrigada, meu amado filho Jorge Rossa Junior, pelo companheirismo e carinho em todos os momentos!

Obrigada, minha amada filha Jaqueline Moura e amado neto Henrique Abegg, pelos desafios que nos fizeram crescer! E pelos protestos que se traduzem em afeto, carinho e amor, pois só protestamos com aqueles que temos intimidade e laços.

Tudo tem, todos temos, rostos e marcas.
O cão e a serpente e a gaivota e você e eu,
Quem vive e quem viveu.
E todos os que caminham, se arrastam ou voam:
Todos temos rostos e marcas.
Os maias acreditam nisso.
E acreditam que as marcas, invisíveis,
São mais rostos do que o rosto visível.
Pela marca conhecem você...

(Eduardo Galeano, *As Palavras Andantes*)

Somos enfim, o que fazemos para transformar o que
somos. A identidade não é peça de museu, quietinha na
vitrine, mas sempre a assombrosa síntese das
contradições nossas de cada dia.

(Eduardo Galeano, *Livro dos Abraços*)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investigou afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS). Ao concluir o estágio, percebi que o mesmo se constitui em um divisor de águas na escolha de caminhos e direcionamentos que o docente em formação dá à sua carreira profissional. Este fato interpelou-me no sentido de buscar conhecer como esses elementos estão sendo significados pelas docentes em formação. Para abordar a temática me apoio em Maurice Tardif e Danielle Raymond, explorando a concepção epistemológica da formação e da prática docente. Em António Nóvoa encontro fundamentos que falam sobre uma formação docente construída dentro e a partir da prática. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima ajudam a conceituar “estágio” e levantar elementos que auxiliam na compreensão das afetações desta etapa na formação das identidades docentes. Busco subsídios, também, na Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux e em Eni Orlandi que sustentam que o funcionamento da linguagem se dá na tensão entre paráfrase (o mesmo, “o já dito”) e polissemia (o diferente, “o a se dizer”). A partir de um estudo de caso, realizo uma investigação qualitativa desde a perspectiva de Menga Lüdke e Marli André como, também, de Maria Cecília de Souza Minayo. O *corpus* analítico é composto por depoimentos de seis licenciandas produzidos em entrevista em grupo focal. A análise busca visibilizar o movimento de constituição da identidade docente das educadoras em formação que contribuíram com este estudo. Nas análises, aponto efeitos de sentido de docência como trabalho colaborativo, “humana docência” e experiência de autonomia e estágio como tempo de mudanças, situando-os como afetações que contribuíram na constituição das identidades docentes das licenciandas, permitindo compreender o estágio como um acontecimento.

Palavras-chave: Identidade docente. Estágio curricular. Análise de Discurso. Efeitos de sentido. Paráfrase e polissemia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	PREÂMBULOS	10
3	A ANÁLISE DE DISCURSO	14
4	ESTÁGIO CURRICULAR E IDENTIDADES DOCENTES	18
4.1	ESTÁGIO CURRICULAR	18
4.2	IDENTIDADES DOCENTES	22
5	METODOLOGIA	31
5.1	PESQUISA QUALITATIVA	31
5.1.1	Estudo de Caso e Grupo Focal	33
6	INTERPRETAÇÃO	37
6.1	MOVIMENTOS DE AFETAÇÕES	37
6.1.1	Formação das identidades docentes e estágio	38
6.1.1.1	Efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo	38
6.1.1.2	Efeito de sentido de “humana docência”	41
6.1.1.3	Efeito de sentido de docência como experiência de autonomia	46
6.1.1.4	Efeito de sentido de estágio como tempo de mudanças	50
7	AFETAÇÕES FINAIS/PARCIAIS	56
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICES	62
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	63
	APÊNDICE B – Cartões com Tópicos Guia	64
	APÊNDICE C – Mecanismos de Controle	66
	ANEXOS	67
	ANEXO A - Charges	68
	ANEXO B - Produção escrita das licenciandas	70

1. INTRODUÇÃO

Estudos na área da educação, com o objetivo de compreender o movimento de profissionalização do ofício de professor, têm considerado que a formação docente é composta por diversos elementos que atravessam o fazer pedagógico e a constituição das identidades dos professores. Para Tardif e Raymond (2000), “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (p. 210). Sobre as identidades docentes, Manoela Garcia, Álvaro Hypólito e Jarbas Vieira (2005, p. 48) alertam que elas “[...] não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são”. Nóvoa (2009) oferece fundamentos que remetem a uma formação docente construída dentro da prática a qual, espelho, também afeta a produção de identidades. Com Lüdke e Boing (2004) é possível discutir a questão da precarização do trabalho docente como um outro atravessamento. Pesquisas também demonstram que a formação teórica e metodológica proposta pelo mundo acadêmico “destoa” da realidade vivenciada nas instituições de ensino, no universo real das salas de aula. Segundo a visão epistemológica apresentada por Tardif, “[...] há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (2000, p. 11).

Partindo das palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 226), ao considerar que, nos primeiros anos de docência, período de “[...] transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”, o educador passa pelo choque com a vida real dentro das instituições de ensino, e do pressuposto de que “Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento [...]” (TARDIF, 2000, p. 18), neste estudo problematizei o caráter epistemológico do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes. Para essa problematização, recorri ao aporte teórico de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2004; 2013), buscando situar o leitor no que tange às concepções e características do estágio, pois, como destacam as autoras, existem discordâncias sobre o conceito de estágio curricular docente.

Considerando o estágio uma experiência “crucial” no curso de pedagogia, muitos questionamentos me interpelaram, dúvidas que não são apenas minhas. Questões que geram efeitos diferentes sobre as futuras pedagogas¹, após a experiência de estágio, 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 de professoras na educação básica. Com base nessas impressões, busquei investigar elementos do estágio curricular que afetam a formação das identidades docentes² 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 (RS) no primeiro semestre de 2014. A escolha desse grupo se deu por acreditar que suas lembranças da experiência de estágio estavam latentes, apontando para sentidos que possibilitassem o desencadear de análises profícuas.

Elaborei “tópicos guia” (GASKELL, 2002) utilizados segundo a técnica de investigação qualitativa dos grupos focais. Alguns questionamentos orientadores desse momento de conversa com as estagiárias envolveram meu desejo de saber: que espaço/lugar o estágio ocupa na formação das identidades docentes? Quais as consequências/contribuições dessa etapa para a formação das identidades do educador? Com o desejo de conhecer a visão das estagiárias sobre esse momento singular de sua formação docente, o que elas sentem e pensam após essa experiência, também procurei indagar se acontece, e como acontece, o intercâmbio cultural e o compartilhamento “sobre o saber, saber ser, saber-fazer” (TARDIF, 2000) no estágio curricular. Pontuei, como objetivo principal desta pesquisa, averiguar de que modo o estágio curricular obrigatório afeta as docentes em formação, contribuindo para a constituição de suas identidades docentes.

O referencial teórico-metodológico de análise do *corpus* foi a Análise de Discurso (AD) de Linha francesa, fundada por Michel Pêcheux. A AD é uma disciplina de interpretação que estuda os deslocamentos de sentido em um

¹ Utilizo o gênero feminino pelo fato de o grupo de respondentes ser constituído apenas por licenciandas.

² Opto pelo uso do plural pelo fato de que as identidades docentes são plurais, compósitas, heterogêneas, formadas por muitos saberes oriundos de fontes de natureza diversa, como assinala Maurice Tardif (2000; 2012), e estão em permanente transformação.

discurso que se faz na tensão entre polissemia e paráfrase, habitado pela incompletude, por contradições e equívocos. Segundo Orlandi (2010), o sentido parece que está sempre lá, no entanto, ele está no imaginário dos sujeitos, habitado por equívocos e existindo na opacidade. Compete ao analista de discurso, na prática de análise, estabelecer relações entre o intradiscurso, dimensão das formulações do texto com suas marcas/materialidades linguísticas, e o interdiscurso, dimensão dos saberes (MUTTI; ERNST-PEREIRA, 2011). Com as análises, busquei evocar efeitos de sentido no intradiscurso sobre o modo como o estágio curricular afeta a identidade docente do sujeito educador em formação.

Para finalizar a investigação, retomei elementos e reflexões contemplados no processo de investigação, assim como fiz algumas considerações sobre a temática investigada e os possíveis ecos das afetações do estágio curricular na formação das identidades docentes. No meu entender, tais elementos deveriam ser considerados e contemplados pelos currículos e espaços educativos na formação docente.

Finalizo, colocando em diálogo as significações suscitadas ao situar o lugar a partir do qual falam esses sujeitos e as visões de formação e identidades docentes evocadas, provocando a assunção das vozes dos sujeitos e as afetações na formação de suas identidades docentes enunciadas nas entrevistas. Inquietações, tornadas questões de pesquisa, me levaram ao desejo de estudar a temática, mas não tiveram o intuito de encontrar todas as respostas – o que não seria possível. O estudo se limitou a um pequeno grupo de estagiárias de uma única instituição de ensino da rede municipal, pretendendo iniciar um percurso que poderá ser expandido e, quiçá, conquistar o interesse do universo acadêmico, com vistas a explorar a complexidade que envolve esta etapa da formação, dando voz às apreensões e desejos das docentes em formação.

2 PREÂMBULOS

Ao longo do tempo, minha formação docente, em especial no semestre imediatamente anterior (2013/02) ao de realização do estágio curricular obrigatório (2014/01) e, também, nesse, saberes, medos, equívocos e suposições circularam nos dizeres trocados entre alunas do curso de Pedagogia Licenciatura da FACED/UFRGS em diversos espaços. Embora carregados de singularidades, esses “discursos licenciandos” possuem uma similaridade: ressoam, discretamente, entre os sujeitos em formação, nem sempre encontrando eco nos “discursos formadores” produzidos na academia.

Ao realizar pesquisa bibliográfica sobre a temática de meu TCC na disciplina *Reflexão Sobre a Prática Docente*, do 8º semestre do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS), encontrei referências a essas aflições em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escritos por licenciandas, hoje pedagogas, em diferentes tempos desta década:

Quando adentramos o estágio de docência nossas emoções se chocam com nossa crença na racionalidade que traz a base em teorias e discursos, mas que foge ao controle frente às demandas emocionais, existenciais, experienciais que fluem da condição de estar estagiária. (MACHADO, 2013, p. 10).

Encontramo-nos diante de uma etapa que poderá determinar, através da análise empírica, se estamos preparados para exercer a docência. E é aí que reside nossa maior preocupação: *Estamos sujeitos ou somos sujeitos?* Tentando ser mais objetiva, quando me refiro a “estarmos sujeito” quero dizer que nossa identidade docente encontra-se em estado de sujeição [...] a sujeição a qual me refiro diz respeito a estarmos dependentes, condicionados à avaliação de outrem, ou melhor, à aprovação ou não do estágio curricular obrigatório. E isso também nos aflige. (BERTOTTI, 2011, p. 9).

A temática surgiu a partir das reflexões feitas durante a prática de estágio docente realizada no primeiro semestre de 2009, de seus vários questionamentos, dentre eles o quanto é desafiador tornar-se educadora, como planejar, como promover aprendizagens junto aos educandos e como atender às diferentes demandas que o estágio exige, tais como insatisfações e cobranças, no contexto escolar e na Universidade. (FONTANA, 2009, p. 7).

A licencianda, à época de escrita do referido trabalho, traduz seu sentimento, frente ao desafio de realizar o estágio curricular, nas seguintes palavras, “Quando iniciei minha preparação, estava entusiasmada, [...] porém cheia de dúvidas” (FONTANA, 2009, p. 9). Mais adiante afirma que

O educador em formação e também aqueles já formados não deixam nunca de aprender ao repensarem suas práticas, ao avaliá-las, ao planejá-las e ao replanejá-las quando necessário. Aprende-se na

observação do que se passa em sala de aula, com a curiosidade dos alunos e, porque não, com os erros deles e com os nossos (p. 13).

E reforça a complexidade de estar estagiária, considerando o estágio como campo de conhecimento e não apenas de aplicação mecânica de técnicas e métodos, quando diz que “A experiência de estágio proporcionou-me vivenciar desafios, que possibilitaram grandes aprendizagens” (p. 13).
Complementa, então:

O estágio permite vivenciar por alguns meses o que é ser professor/a, as diferentes tarefas e exigências frente à turma, à comunidade escolar constituída de direção, pais e professores, e frente à Universidade. Percebi o quanto é desafiador tornar-se educador/a [...]. (p.14).

Outro TCC consultado foi “A constituição do sujeito professor no curso de Pedagogia da UFRGS: foco no estágio”, de autoria de Sarah Louise Sonntag (2007). Ele apresenta reflexões sobre o modo de constituição das identidades docentes, problematizando a assunção dos saberes da professora regente da turma e da orientadora de estágio sobre a docente em formação no momento do estágio. A autora enuncia seu sentimento dizendo:

Pretendo nesse trabalho estudar melhor essa submissão à voz da experiência/autoridade, seja da orientadora, seja da professora titular. Gostaria de ter sido mais firme em minhas convicções desde o início do estágio, planejando implantar mudanças aos poucos, mas com um objetivo mais bem definido. No decorrer desse período fui ficando cada vez mais convencida de que meus princípios mereciam ter seu espaço na minha atuação, e fui tentando ser mais autêntica, mais “eu mesma” nas decisões, mas já com pouco tempo para efetivar essa posição. (p. 8, grifo da autora).

Ao iniciar meu estágio, percebi que muitas das questões e problemáticas enunciadas pelas licenciandas contribuem com a estabilização de certos sentidos, e outras, com o transcorrer dos dias de práticas, são desmistificadas, passando a significar de modo diferente. A partir dessas interpelações e dúvidas, que percebo ecoarem, também, entre as discentes que realizaram seu estágio curricular no semestre passado, me senti instigada a conhecer: 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 estagiárias encontram ou constroem a partir das afetações que reforçam, ou transformam, suas identidades docentes?

Essas são somente algumas das questões que circulam entre as discentes. Nem sempre ganham suficiente visibilidade no mundo acadêmico. Considero que elas devem, sim, ser conhecidas e analisadas, por isso, desafiei-me a dar-lhes destaque.

Outro fator que me motivou a buscar conhecer as afetações exercidas pela experiência de realização do estágio curricular nas identidades docentes das alunas investigadas foi o fato deste período, no caso das licenciandas partícipes desta pesquisa, ter sido atravessado por paralisações e reivindicações da categoria por melhores salários e condições de trabalho. Quero averiguar se estes elementos aparecem entre as afetações suscitadas pelas estagiárias, ou se estão naturalizados como representações inerentes à profissionalidade docente.

Relacionado a esse contexto, destaco um trabalho de conclusão de curso, produzido por Joseane Spies no primeiro semestre de 2013, que aborda os efeitos de sentido do gênero textual charge na constituição de identidades docentes. Esse trabalho, também, me fez refletir sobre que tipo de representação da profissão docente circula no imaginário das alunas do curso de Pedagogia e como as informações que circulam na mídia as influenciam na constituição de sua identidade profissional.

Trago essas questões para o diálogo com a formação das identidades docentes, buscando conhecer o lugar que ocupam e como se relacionam com as afetações do estágio curricular na constituição das mesmas. Os dois principais elementos norteadores desse estudo são o estágio curricular obrigatório e a formação das identidades docentes. No entanto, não menos importante é a Análise de Discurso na medida em que, provocando a pensar sobre a estabilização/desestabilização dos sentidos, possibilita considerar o estágio como acontecimento que se produz nesse movimento que inclui tanto a regularização do pré-existente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos, conforme propõe Michel Pêcheux (1997).

A seguir, apresento elementos para a compreensão desse processo de investigação a partir do atravessamento dos referenciais nos quais ele está baseado.

3 A ANÁLISE DE DISCURSO

Neste estudo, busquei subsídios na Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux. Mas o que vem a ser a Análise de Discurso (AD) na perspectiva pecheutiana?

A Análise de Discurso pode ser considerada uma disciplina de entremeio, isto é, 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.³ 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. (2010, p. 15).

Orlandi (2010) entende que “O discurso é efeito de sentido entre locutores” e a língua é a materialidade do discurso, pois, como afirma a autora,

³ Cf. FISS (1998).

“A língua é [...] condição de possibilidade do discurso” (p. 22). 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 da materialidade linguística para o interdiscurso 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) 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” (p. 55), 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, 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” (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” (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.

4 ESTÁGIO CURRICULAR E IDENTIDADES DOCENTES

4.1 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: “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]” (2001, p. 21), 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” (2001, p. 21). 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 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 estudos propostos na disciplina *Didática, Planejamento e Avaliação* do curso de formação em Pedagogia na FAGED/UFRGS⁴, considera-se que didática e currículo precisam estar integrados, devendo a didática contemplar três dimensões, *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, “Embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino como um todo” (2004, p. 38). 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), “*o mito das técnicas e das metodologias*” (p. 41, 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 reduz a formação docente a “[...] mero treinamento de habilidades e competências” (p. 41).

⁴ Disciplina sob regência da Professora Maria Bernadette Castro Rodrigues até o primeiro semestre do ano de 2014, abordando pressupostos didáticos do livro *Planejamento como Prática Educativa* de Danilo Gandin.

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, percebemos 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 apud PIMENTA, 2001, p. 91) 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 conhecermos algo, é necessário que tomemos a atitude de mudar. 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 ser afetado de um modo pelas mesmas ideias. As concepções, a princípio, são as mesmas, assinadas pelos mesmos autores, mas o modo como nós as interpretamos e elas nos afetam são diferentes.

Trago esses elementos, conceitos e questionamentos para situar a orientação do movimento de formação das identidades docentes das alunas investigadas enquanto afirmação de sua consciência como educadoras. Conforme Pimenta e Lima, “Discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade” (2004, p. 61). Desse modo, é pertinente conhecer como o estágio curricular, 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.

Pimenta e Lima (2004, p. 61) assinalam que “Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores”. Em busca de maior adensamento sobre a temática da identidade docente, na próxima subseção, buscarei alguns autores que a investigam, para complementar as ideias apresentadas pelas autoras.

4.2 IDENTIDADES DOCENTES

O segundo conceito que se faz necessário conhecer para fundamentar o estudo sobre o estágio curricular como acontecimento que afeta a formação das identidades docentes é o conceito de identidade, procurando evidenciar as representações sobre identidade que circulam nos discursos oficiais e na

mídia, e os elementos que a constituem. Muitos discursos sobre identidade, profissionalização e docência têm provocado reflexões e influenciado a constituição das identidades docentes. Para fundamentar esse tema, busquei conhecer algumas pesquisas sobre a temática a partir de autores que oferecem subsídios importantes.

Certo artigo, que discorre sobre identidades docentes, alerta que “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; HYPOLITO; VIEIRA, 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 inicia-se 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. Os autores avultam que o único

consenso sobre os atributos comuns a todas as profissões é a necessidade de “especialização do saber” (BOURDONCLE, 1991, apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1162).

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 Viviane 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” (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, pois, como afirmam os autores, “[...] ela é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba por prejudicar ainda mais sua imagem” (p. 1165).

Com relação à visibilidade e veiculação midiática sobre a precarização do trabalho docente, Joseane Spies (2013) realizou 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, encontrou a veiculação de um número significativo de charges relacionadas à profissão docente, realizando 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), 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 a autora, no seu estudo,

[...] 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. (SPIES, 2013, p. 44).

Abordo a circulação desses “sentidos”, porque eles nos fazem ser o que estamos sendo, mas não nos determinam, isto é, não dizem o que realmente somos. Também encontramos 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 encontrados 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 OCDE⁵ 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* (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). O autor proclama que, 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 sobre a renovação da profissão docente,

⁵ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

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) apresenta o conceito de disposições⁶ 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” (p. 14, grifos do autor). E, assim, o autor aponta cinco disposições fundamentais ao professor do século XXI:

1. *conhecimento* – dispõe sobre o fato de que “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 14);
2. *cultura profissional* – configura-se no entendimento do espaço escolar como espaço de diálogo, de trocas, de aprendizagens com os profissionais mais experientes, em uma rotina integradora e construtora do sentimento de pertença/pertencimento à profissão;

⁶ Nóvoa utiliza o termo disposições no intuito de romper com o debate sobre as competências, por considerá-lo saturado.

3. *tacto pedagógico* - refere-se à “capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar” (p. 14), implicando em atuar com serenidade de modo a abarcar competências de dimensões pessoais que, ao cruzarem com as dimensões profissionais, permitem reflexões e ações capazes de conquistar os alunos para o trabalho escolar;

4. *trabalho em equipa* – é a organização do trabalho em torno de “comunidades de prática” (p. 15), contemplando o trabalho coletivo e colaborativo dentro das instituições escolares, no sentido de valorizar os projetos educativos e enriquecer reflexões e avaliações sobre as práticas pedagógicas, configurando-se em ambiente de produção de conhecimento;

5. *compromisso social* - é propiciar, no espaço educativo, a vivência de princípios e valores, inclusão social e diversidade cultural, que possam servir de pontes para a vida além dos “muros da escola”, pois “Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Como podemos 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 posicionamentos sociais sobre o “ser professor”. Entretanto, como nos adverte Nóvoa (2009), 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*” (p. 14, grifos do autor).

Pensando 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 pensarmos a constituição das identidades docentes:

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?

Sendo meu objetivo levantar questões sobre o estágio como componente que contribui para a formação das identidades docentes,

apresento contribuições de Tardif e Raymond (2000, p. 210) com as quais pretendo dialogar: “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” (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 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. (2000, p. 11).

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) 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. (p. 11).

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 em um espaço de entremeio, aliado apenas aos seus saberes práticos e saberes profissionais, ele está lá por inteiro. Em suas práticas, como já foi dito, 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 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 [...]” (p. 13). 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” (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 aluno e docente. 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.

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)

Os saberes dos professores são variados e heterogêneos, porque provêm de fontes diversas. Segundo Tardif (2000), eles são variados e heterogêneos também 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” (p. 14). 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” (p. 14). 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.

Nesse contexto, a pesquisa, aqui abordada, visou a evocar elementos da formação e prática docente, relacionando-os ao estágio curricular e ao movimento de constituição das identidades docentes do educador em formação assim como considerando os muitos processos constituidores das mesmas.

5. METODOLOGIA

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este trabalho, que teve por objetivo investigar o modo como o estágio curricular afetou as identidades docentes de um grupo de educadoras em formação, 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 a perspectiva dos elementos envolvidos, ou seja, todos os pontos de vista que possam contribuir para o resultado da investigação. Soma-se a isto o fato de ela apresentar dados e resultados de forma descritiva, procurando reduzir a distância entre a teoria e os dados, assim como entre a proposição e as ações, e permitindo a produção de conhecimento a respeito do que foi investigado. A partir de Gaskell (2002) é possível pensar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa como sujeitos naturais, ou seja,

Nos grupos naturais, as pessoas interagem conjuntamente; elas podem partilhar um passado em comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido elas formam um grupo social. (p. 69).

Para Lüdke e André (1986), entre outras características que conferem à pesquisa o cunho qualitativo, encontra-se o fato de que nela o

[...] “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (p. 12).

Lüdke e André (1986), ao situar a pesquisa educacional dentro das ciências humanas e sociais, rompem com a crença na objetividade que argumentava a favor da necessidade de o pesquisador manter distância do objeto estudado. Os referidos autores buscam fornecer subsídios para destacar a importância da proximidade entre pesquisador, sujeito de pesquisa e objeto de estudo, pois os

[...] fatos, os dados não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação

que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Minayo (2007) também destaca que a pesquisa social viabiliza a existência de uma relação de afinidade entre pesquisador e a temática investigada, visto que,

Na investigação social, a relação entre pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação neste caso entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação. (p. 13-14).

A arquitetura teórico-metodológica desta investigação foi pensada desde os princípios e características da abordagem qualitativa pelo fato da mesma permitir que haja uma proximidade entre pesquisador, sujeitos investigados e objeto de estudo. Como as licenciandas que contribuíram com este estudo, sou uma educadora em formação e realizei o estágio na mesma instituição e no mesmo semestre que elas – o que instituiu uma proximidade entre elas e eu que busquei preservar nas relações estabelecidas em decorrência da produção do TCC.

Outra contribuição de Minayo (2007), que ajuda a compreender a abordagem qualitativa, é seu destaque ao fato de que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p. 21). Para justificar essa afirmação, lembrando o vínculo existente entre pensamento e ação, a autora adverte que:

[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os semelhantes. O universo das relações humanas que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

Outro fator que justifica a escolha da pesquisa qualitativa é que esta investigação buscou trazer para análise elementos de uma realidade social, identificando e interpretando afetações experimentadas pelas estagiárias. Além disso, trata-se de um estudo de caso, pois se ocupa de algo único e particular. Para uma melhor compreensão sobre aquilo de que trata um estudo

de caso, na subseção seguinte algumas informações sobre esse modelo de estudo são compartilhadas.

5.1.1 Estudo de Caso e Grupo Focal

Esta pesquisa busca conhecer os elementos de afetação que emergiram de uma ação específica com um grupo delimitado, em um mesmo contexto educativo, configurando-se em um estudo de caso. 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” que se distingue por sete características fundamentais:

1. Os estudos de caso visam à descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contextos”;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21).

Os autores 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 TCC, 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.

Atenta às peculiaridades do estudo de caso estabelecidas por Lüdke e André (1986), convidei, para um diálogo, 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. Propus que participassem de debate em grupo focal, através de “tópicos guia” (GASKELL, 2002), na intenção de provocá-las a refletir e evocar percepções sobre o modo como o estágio curricular obrigatório afetou a sua identidade docente.

Grupo Focal é um artifício de investigação definido por Neto, Moreira e Sucena (2002) como:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte de um público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (p. 5, grifos dos autores).

A metodologia de entrevista denominada grupo focal, segundo Gaskell (2002), tem o objetivo de

[...] estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social de interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (p. 75).

A fala, ou seja, a enunciação que se estabelece entre os participantes do debate, segundo Neto, Moreira e Sucena (2002), é o elemento basilar dos grupos focais:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da fala dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. (p. 5)

O grupo focal não é uma metodologia nova, entretanto, seu uso em pesquisas acadêmicas é bastante recente, encontrando grande representatividade na área da saúde: “O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços” (KRUEGER, 1988, apud CARLINI-COTRIM, 1996, p. 3). Segundo Carlini-Cotrim (1996), os participantes da entrevista em grupo focal devem ser selecionados a partir da constatação de que têm características em comum com relação à temática pesquisada. A autora acredita que “A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (KRUEGER, 1988, apud CARLINI-COTRIM, 1996, p.3). Sobre a dinâmica, a autora diz que

Cabe ao pesquisador moderador do grupo criar um ambiente propiciador para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes

votem, cheguem a algum consenso ou estabeleçam algum plano. (1996, p. 3).

Desse modo, escolhi realizar a entrevista em grupo focal exatamente pela riqueza que a possibilidade de efetivação de um debate, colocando os sujeitos em um movimento dialógico, espontâneo e reflexivo, pode ofertar. O grupo focal funcionou, nessa pesquisa, como elemento fomentador de possibilidades investigativas, pois, segundo Gaskell (2002), “Em uma sessão grupal as pessoas podem ser criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo” (p. 77).

O entendimento sobre a duração e o número de participantes da entrevista em grupo focal não é consenso. De um modo geral, o modelo de entrevista em grupo focal, na pesquisa qualitativa, deve ser realizado com 5 a 12 pessoas, por um período entre uma e duas horas. Gaskell (2002) ajuda na compreensão das configurações desta modalidade de entrevista, informando que “Os participantes e o moderador sentam num círculo, de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um” (p. 79). Para dar início ao debate, o moderador precisa explicar o objetivo da entrevista, informando o assunto ou a temática, e que se trata de uma discussão grupal.

Cabe lembrar que os dados de identificação das entrevistadas foram preservados, pois toda pesquisa acadêmica deve ser pautada pela ética. Quando do acolhimento dos participantes da pesquisa, o mediador deve conversar sobre a gravação da entrevista e solicitar que o grupo, de forma individual, leia e assine um documento nomeado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (Apêndice A).

Para colocar em pauta a temática investigada, os norteadores do debate foram “tópicos guia”. Segundo Gaskell (2002), eles devem ser elaborados com vistas a obter respostas aos objetivos da pesquisa, funcionando como esquema orientador do debate. Precisam ser planejados de forma atenta e meticulosa, o que envolve revisões e reformulações. Os tópicos guia foram apresentados às licenciadas em forma de cartões (Apêndice B) 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 (eu). 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 (Apêndice C) 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, organizei, sobre uma mesa, cartões com cópias de 10 charges com representações midiáticas de docência analisadas por Spies (2013) em seu TCC (Anexo A). Quando a questão foi sorteada, solicitei 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. 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? Contem um pouco sobre esse sentimento, fazendo um contraponto com as imagens das charges”.

Para concluir, solicitei às colaboradoras que escrevessem, no verso da folha contendo o Tópico Guia V (que estava anexada ao cartão e foi distribuída para cada uma), uma pequena frase que descrevesse o principal elemento que precisa ser contemplado na prática de um bom professor. Elemento que perceberam estar presente no estágio curricular e que, no entender delas, pode ajudar a compreender as afetações do estágio sobre as identidades docentes em formação. Também apresentei uma folha A3 e solicitei que cada uma anotasse uma palavra que expressasse o sentimento no final do estágio.

A entrevista em grupo focal aconteceu no dia 15 de outubro (quarta-feira), na sala 501 da Faculdade de Educação da UFRGS, espaço de formação das entrevistadas, pela manhã. Por tratar-se da data em que comemoramos o dia dos professores, as futuras educadoras foram recebidas com um café. O ambiente acolhedor e a data colaboraram para que a entrevista se materializasse em um debate fervoroso. Nele, o fato dos estágios terem sido realizados em Docência Compartilhada apareceu de forma marcante.

6 INTERPRETAÇÃO

As marcas linguísticas analisadas, neste estudo, estão diretamente relacionadas à questão que me coloco: 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? Busquei 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, procurei 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.

6.1 MOVIMENTOS DE AFETAÇÕES

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, busquei investigar como se deu esse movimento de afetação entre as seis licenciandas, que participaram da pesquisa, pela evidenciação de representações que escapam dos seus

depoimentos. Como corpus analítico, escolhi recortes significativos de falas que foram desencadeadas por meio de “tópicos guia” numa situação de grupo focal. Considerando as finalidades deste estudo, busquei captar as tensões entre polissemia e paráfrase, que despontaram como movimento de constituição das identidades docentes das estudantes, colocando-me em um lugar de entremeio que me permitisse surpreender, na materialidade linguística, o que não foi dito, mas está ali significa(n)do nas palavras dos sujeitos. Desse modo, procurei 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 e intenso, foram: “mente aberta”, “humana docência”, “diálogo horizontal” e “autonomia”. Tais palavras aparecerem tanto nos discursos verbais quanto na produção escrita (Anexo B). 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, utilizei a letra **L**, de Licencianda, seguida dos seguintes números 1⁷, 2, 3, 4, 5⁸ e 6.

6.1.1 Formação das identidades docentes e estágio

6.1.1.1 Efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo

Durante a conversa com as colegas de curso, questionei se elas 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 identidades docentes e como esses elementos apareceram e se concretizaram

⁷ **L1**, parceira de **L2**, estava trabalhando no momento da entrevista e não pode participar, entretanto enviou uma pequena produção escrita, por isso, marco sua participação.

⁸ **L6** não pode participar da entrevista, mas, como é referida por sua colega de docência **L5**, marco sua presença/ausência no fio do discurso.

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 tava me formando de uma forma diferente, que é uma forma muito diferente, que é uma forma super importante, que é a forma de coletivo de pessoas juntas, de não ta 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 tá lá, de ta 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, que tu te identificas, com os mesmos princípios e, ou não né! Claro, tem os teus percalços no caminho, mas tu tens a segurança de poder ter alguém que tá 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**, percebi que surge no imaginário dela que o estágio, esse desconhecido, 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), ao falar do projeto de Docência Compartilhada (DC) como possibilidade de efetivar um processo de docência realmente inclusiva, distinto do modo de ensinar individualizado e solitário comum 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. (TRAVERSINI, 2012, p. 12).

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”. (p. 11-12).

Segundo Luciana Loponte (2005, p. 183, apud TRAVERSINI, 2012, p. 12), “[...] a partir do olhar do outro posso produzir a diferença em mim mesmo, e com isso me multiplico, me transformo”. 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 (re)significação 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 e outros autores (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-aluno 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 Gaskel, 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”” (2002, p. 75), portanto, caminha lado a lado com um sentido de docência como trabalho colaborativo que escoia das palavras das licenciandas.

6.1.1.2 Efeito de sentido de “humana docência”⁹

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 prá compartilhar, e para contribuir né, na sala de aula.** Essa era uma questão essencial do trabalho assim, que tu não, tu não tá lá

⁹ Termo utilizado por empréstimo de Miguel Arroyo (2009).

somente passando conteúdo, tu realmente tens essa **troca** né! Tu também tá **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 vai fazer o que tem pra 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 tá 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 a, **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 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 aprendizagem com o aluno** [...].

L5 - É, mas é verdade assim, porque, com certeza, acho que um dos facilitadores de como que tu vai chegar, chegar no outro assim, é através do **diálogo**.

Início a análise do sentido de “humana docência”, termo pego por empréstimo de Arroyo (2009), 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. Percebo, 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 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, entrevendo 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 prá 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),

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. (FREIRE, 2005, p. 94).

Encontramos a marca de Freire na fala de **L3**, quando ela assinala que instigava os alunos a refletirem: “Vamos pensar sobre o que a gente tá 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), “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” (p. 54), 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) 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” (p. 55). Essa é uma aprendizagem que ocorre quando estamos 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), 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” (p. 13-14). Portanto, podemos 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),

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. (p. 53).

Nas expressões das licenciandas, o processo de redefinição do saber escolar aparece aliado à promoção do sentimento de cidadania e pertencimento. Fato que podemos 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 conduz 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) quando o autor diz que “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (p. 95).

Nas palavras das educandas em formação encontro a paixão pela educação, mas pela educação ressignificada. Fato que só foi possível constatar pelo contato direto com as licenciandas, por isso, concordo com Tardif (2000) quando diz que não é possível “[...] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles [...]” (p. 11). 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 n*Ofício de Mestre* remete a sentidos já instituídos e disponíveis sobre ela, funcionando como paráfrase se os mesmos forem estabilizados sem atualização. 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.

6.1.1.3 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 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 pro aluno. E é diferente tu dá autonomia do que tu não planejar e deixar a aula acontecer.

L5 - Ah, e de falar que tu não usa Paulo Freire assim, mesmo que talvez achando que não use, talvez tu usou muito, porque essa questão que tu falou da autonomia, tu dá a autonomia, só que tu não deixa de ser a autoridade ali dentro, porque é importante não confundir isso, [...] é importante tu não confundir a questão da autoridade e autoritarismo, ou licenciabilidade, porque talvez, dentro do que tu falou 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 nossa prá participar do processo, realmente, de ensino 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 pra mim fazer o estágio em EJA, acho que foi, que acrescentou bastante no meu currículo (grifos meus).

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 meus).

L2 - Protagonismo! Totalmente, quer dizer, eu pelo menos, mas eu acho que as gurias todas tiveram né? Acho que foi bem, 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,¹⁰ “autonomia” significa “faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência” (p. 85). Nesse sentido, entende-se que autonomia está relacionada com liberdade ou autossuficiência. Entretanto, segundo Nóvoa (2009), “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” (p. 9). 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

¹⁰ BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

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 respeitadas da liberdade. (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 languageiras 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.

6.1.1.4 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.

Como 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 estávamos nos encaminhando para o final do debate, fiz uma última provocação para as colegas:

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, pra 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 tô 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 tá

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 tá 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 quanto que a sociedade te precariza, a educação, por exemplo, tu não tá 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 faz isso, tu só alimenta 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 identificadas 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: “[...] a pessoa tem que ter bom senso assim [...]: por que tá 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 tá ali e eu não vou fazer nada?”.

Ao propor que a desvalorização precisa ser desconstruída, vão ao encontro das provocações de Nóvoa (2009) quando o autor diz que “[...] o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social” (p. 21). E, referindo a charge que mostra os pais culpabilizando os professores pela nota do filho, 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 sabe, porque na mídia tu nunca sabe 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 (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 prá 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” (ORLANDI, 2010, 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.

Vemos despontar 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 resignificação 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, sublinho que as contribuições dadas pelas pesquisas acadêmicas podem evidenciar aspectos muito caros para a formação das identidades docentes dos educadores. A possibilidade de integração entre pesquisa acadêmica e fazer docente, trazendo os regentes de classe para dentro das universidades, ou levando os pesquisadores para dentro das instituições de ensino, pode configurar-se em um espaço de troca de que resulte o enriquecimento de ambos: da ação docente e da formação docente pensada dentro e a partir da docência desde os contextos nos quais ela é inventada.

7 AFETAÇÕES FINAIS/PARCIAIS

Com vistas à retomada dos “achados”, retorno à pergunta que feita ao iniciar a pesquisa: 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 configurou-se 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.

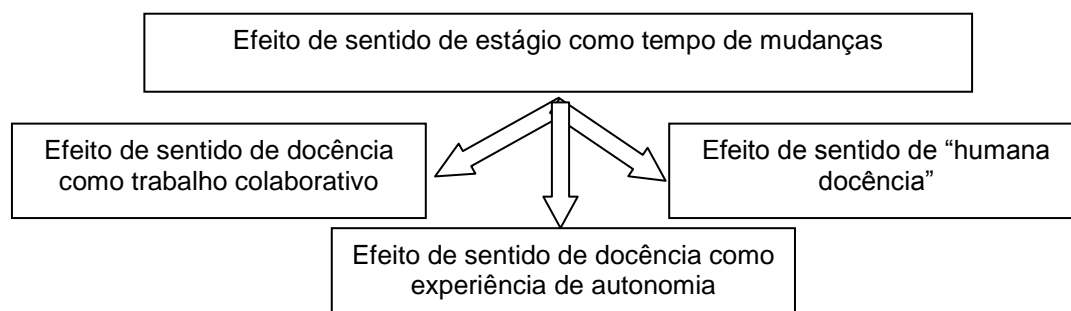
Nesse contexto, o estágio curricular se configurou como um acontecimento que, ao afetar a formação de identidades docentes, remete a práticas que não desejam apenas a transmissão de conteúdo. As estagiárias revelam o desejo de conhecer a realidade dos educandos através de uma

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 e assunção. 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.

O estágio curricular proporcionou afetações positivas, constituindo-se em “terreno” especialmente fértil para a formação das identidades docentes das licenciandas. Ele pode fornecer subsídios importantes para a universidade com vistas à formação para uma docência mais humana, responsável, sensível, atenta e dialógica. Os efeitos de sentidos identificados permitem fazer tais afirmações, ressaltando-se que é possível lê-los a partir das conexões que estabelecem entre si em função da história de aprendizagens escrita pelas pedagogas em formação.



Encerro este trabalho com um sentimento de incompletude por não adensar o estudo relativamente a alguns aspectos e a outros efeitos de sentidos que, talvez, fosse possível evidenciar dada a riqueza dos depoimentos das licenciandas tomados como corpus analítico, mas a resignação a prazos e proporções não me permitem ir além. Desse modo, deixo um rastro habitado pelo desejo de dar continuidade à investigação em trabalho posterior, pois a temática muito me inquieta e interpela.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

BERTOTTI, Nicole Andressa. **Modos de Narrar a Docência: a escrita autoavaliativa no processo de professoralização**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Dez/2011.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa *grupo focal* em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública** vol. 30 no. 3 São Paulo June 1996 *Print version* ISSN 0034-8910. DOI: 10.1590/S0034-89101996000300013.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (Dissertação de Mestrado).

FISS, Dóris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Varini. Língua, discurso e sujeito na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

FONTANA, Luana Figueiró. **Vivências e Sobrevivências: os desafios do início da docência**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Dez/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed.. Petrópolis, RJ Vozes, 2012. p. 64-69.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Joseane Haag. **Conviver cultural**: Emoções e Representações do Estágio de Docência em EJA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Dez/2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUTTI, Regina Maria Varini; ERNST-PEREIRA, Aracy. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **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 de 4 a 8 de novembro de 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 9ª ed. Campinas SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas, SP: ponte, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, Veronica Marcela; PLOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios** - uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre a Educação de Adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SONNTAG, Sarah Louise. **A constituição do Sujeito Professor no Curso de Pedagogia da UFRGS**: foco no estágio. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Dez/2007.

SPIES, Joseane. **Identidades Docentes em Charges**: Efeitos de Sentido de Crise do/no Magistério. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Jul/2013.

TARDIF, Maurice. 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**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, vol. 73, Dezembro/2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p.285-308, jun. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Pedagogia - Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, cujo objetivo é compreender afetações do estágio curricular na formação da identidade docente do licenciando.

Sua participação envolve duas entrevistas em grupo focal que serão gravadas se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do modo como o estágio curricular docente influencia na constituição da identidade docente do educador em formação, fornecendo elementos para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras pelo e-mail sandrar_moura@hotmail.com (telefone 9352-3747) e e-mail fiss.doris@gmail.com (telefones 33084157 e 33084547 - institucional).

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante
Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B – Cartões com tópicos guia

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL
TÓPICOS GUIA

Tópico Guia I – CONCEITUAÇÃO DE ESTÁGIO

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Existem várias visões e modos de conceituar o estágio curricular docente. Como você significa o estágio curricular a partir de sua experiência de estar estagiária no semestre anterior?

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL
TÓPICOS GUIA

Tópico Guia II – ESTÁGIO, SABERES PROFISSIONAIS E IDENTIDADE DOCENTE

[...] 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. (p. 11).

Tardif (2000) propõe a existência de um pluralismo epistemológico, considerando que os diversos 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.

Na prática de estágio foi percebido esse atravessamento de saberes produzidos em diversos tempos e espaços? É possível estabelecer relação entre eles e tuas representações de docência?

Com relação a esta proposição, quando tu consideras que iniciaste a tua imersão na profissão docente? Ou, o que te despertou o interesse pela docência?

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL
TÓPICOS GUIA

Tópico Guia III – REPRESENTAÇÕES SOBRE O MAGISTÉRIO E IDENTIDADES DOCENTES

Existem diversos discursos que apontam representações sobre a profissão e as identidades docentes. Para Garcia, Hipolyto e Vieira, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Conjuntamente com os discursos oficiais temos os discursos da mídia e os de senso comum. Ludke e Boing (2004) destacam “[...] a decadência de seu salário e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional” (2004, p. 1165) como principais elementos da precarização do trabalho docente, pois “[...] ela é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba por prejudicar ainda mais sua imagem” (p.1165).

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL
TÓPICOS GUIA

Tópico Guia IV – AFETAÇÕES DO ESTÁGIO

O estágio te afetou? Ele afetou tuas representações sobre a docência e o fazer(-se) docente? De que maneira(s)?

A que conclusões chegastes, com relação à docência, a partir dessa experiência (ou do que a experiência do estágio provocou em ti)?

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL
TÓPICOS GUIA

Tópico Guia V – RESSONÂNCIAS DO ESTÁGIO

Na tua opinião o que é necessário para que o docente seja considerado um "bom professor"? O que ele precisa contemplar em sua prática? Que saberes e habilidades são necessários? Qual deve ser sua relação com a docência?

APÊNDICE C – Mecanismos de Controle

- ✓ Palavra chave – uma palavra que signifique a experiência de estágio
- ✓ Afetações no modo de vivenciar a docência
- ✓ Relação com a formação acadêmica
- ✓ Relação com a história de vida
- ✓ Prática
- ✓ Teoria
- ✓ Oportunidade de protagonismo na prática de estágio
- ✓ Engessamento com relação à regente de classe
- ✓ Gosto pela Docência
- ✓ Desgosto com a Docência
- ✓ Presença/ausência das expectativas construídas ao longo da opção e formação docente

Aprendizagens significativas

- ✓ Experiências Positivas
- ✓ Experiências Negativas
- ✓ Referência a desafios superados
- ✓ Surpresas e novidades positivas
- ✓ Constatações sobre as representações de docência que circulam
- ✓ Sentimentos a partir das afetações

Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia I

- ✓ Formação profissional
- ✓ Aprendizados escolares ao longo da vida
- ✓ Histórias de vida
- ✓ Saberes de outras práticas profissionais educativas
- ✓ Na experiência escolar como aluno
- ✓ Na sua relação com algum professor (modelo)
- ✓ A partir de experiências docentes na família (história familiar)
- ✓ Na escolha por ocasião do vestibular
- ✓ Confirmação durante a formação acadêmica
- ✓ Na experiência de estágio

Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia II

- ✓ Profissionalização
- ✓ Desprofissionalização
- ✓ Precarização do trabalho docente
- ✓ Indignação com alguns discursos
- ✓ Conformismo, aceitação desses discursos
- ✓ Indiferença a esses discursos

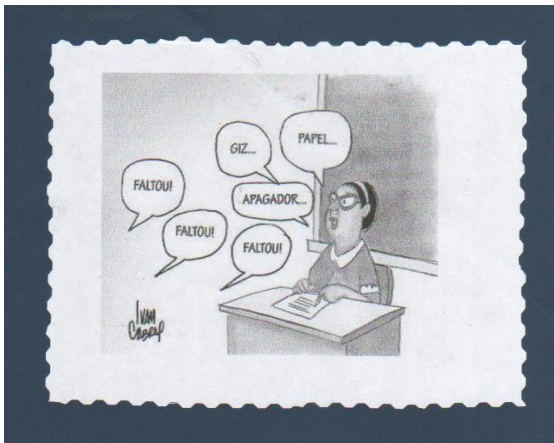
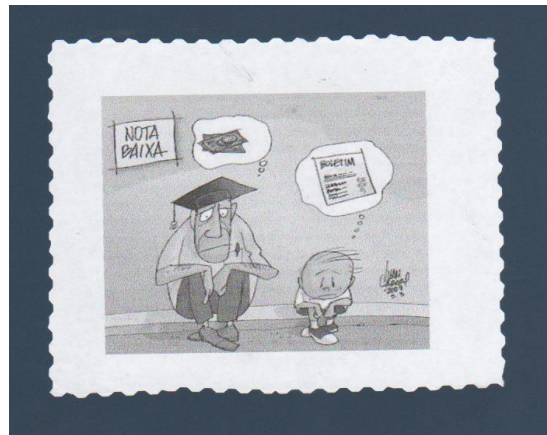
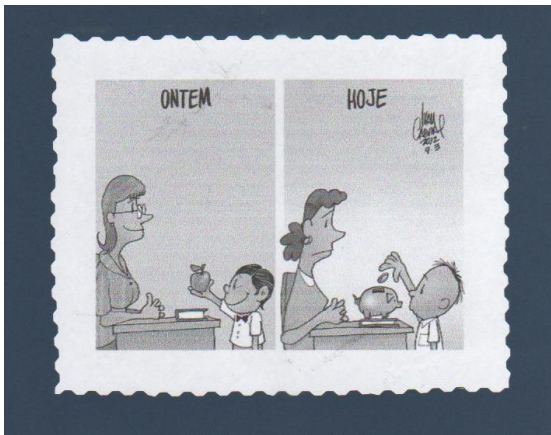
Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia III

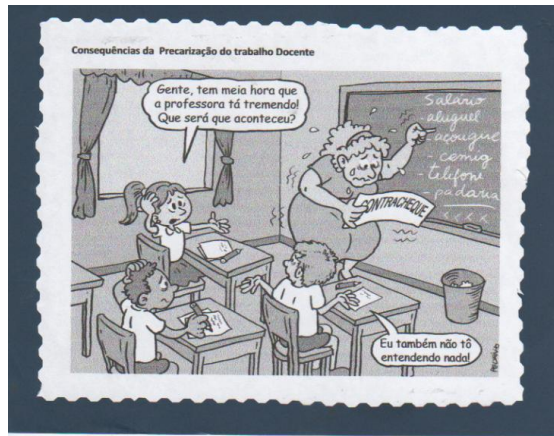
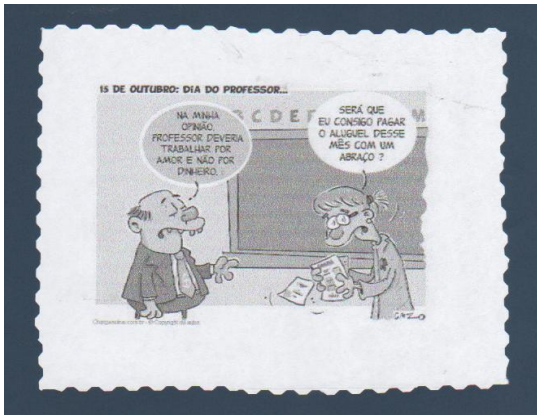
- ✓ Entusiasmo
- ✓ Decepção
- ✓ Neutralidade

Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia IV

ANEXOS

ANEXO A – Charges





ANEXO B - Produção escrita das licenciandas



Produção coletiva

Para mim, um bom professor é aquele que ouve os seus alunos, que entende a relação professor-aluno numa perspectiva horizontal e não hierárquica em que ele que sabe e que transmite o conhecimento, apenas. Acho também necessário entender que os alunos são diferentes, que uns gostam de se expor mais que outros e respeitar essas diferenças. É necessário conhecer a fundo o assunto que irá tratar em sala de aula, para além daquilo que será apresentado, para que possamos responder as questões que os alunos trazem. Para isto, acho também importante a disposição para a pesquisa.

Produção escrita L1

O estágio para mim foi uma experiência muito positiva, pois foi bem melhor do que eu esperava. A docência compartilhada permitiu muitas trocas sobre o planejamento e os alunos aderiram bem as propostas.

Produção escrita L

O estágio curricular é importantíssimo no nosso curso de Pedagogia porque permite a aproximação da Teoria com a prática, que muitas vezes é a nossa oportunidade de colocar-se no lugar do docente.

Vivo na docência uma importante função de ser um humano docente, ou seja, um professor que compreende seu aluno e considera a alegria, o prazer, necessários no processo ensino-aprendizagem.

Produção escrita L2

O estágio foi a prova que faltava para eu ter a certeza da escolha que fiz, que é ser professora. Considero que esta experiência que vivenciei foi no contramão do exercício solitário do docente em sala de aula, pois realizei em docência compartilhada com uma colega e amiga. Foi uma experiência muito importante, pois compartilhamos todos os momentos, desde o planejamento, as angústias que uma primeira experiência enquanto docente por um tempo maior nos afligiu.

Produção escrita L5

Professor pode promover a discussão crítica sobre os discursos e processos presentes na vida dos educandos, fomentando assim a autonomia. Assumindo uma postura de diálogo com a docência, onde se aprende e se ensina na discussão reflexiva. A habilidade que fulgo principal é a vontade e a abertura ao diálogo.

Produção escrita L3