

Estágio curricular como acontecimento: paráfrase e polissemia na errância dos sentidos

Internship as event: paraphrase and polysemy in the wandering of the senses

Sandra Moura¹

Dóris Maria Luzzardi Fiss²

Resumo: Em 2014, desenvolvemos uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual abordamos afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS). Discutimos concepções desenvolvidas por Maurice Tardif e Danielle Raymond, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima, Michel Pêcheux e Eni Orlandi. O desenho da pesquisa foi traçado desde a perspectiva de Menga Lüdke, Marli André e Maria Cecília de Souza Minayo. O *corpus* empírico foi composto por depoimentos das licenciandas produzidos em entrevista em grupo focal, tendo sido recortados depois em função do estranhamento que provocaram em nós. Nas análises, evidenciamos efeitos de sentido de docência como trabalho colaborativo, “humana docência”, experiência de autonomia e tempo de mudanças, compreendendo-os como afetações que contribuíram na constituição das identidades docentes das licenciandas e permitiram entender o estágio como um acontecimento.

Palavras-chave: Identidade Docente; Estágio Curricular; Análise de Discurso; Michel Pêcheux.

Abstract: In 2014, we developed a qualitative research, of the case study type, in which we address the affectations of the compulsory curricular stage and its echoes in the formation of the teaching identities of six licenciandas of the Pedagogy Course (FACED / UFRGS). We discussed conceptions developed by Maurice Tardif and Danielle Raymond, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta and Maria Socorro Lima, Michel Pêcheux and Eni Orlandi. The research design was drawn from the perspective of Menga Lüdke, Marli André and Maria Cecília de Souza Minayo. The empirical corpus was composed by the statements of the licensees produced in a focal group interview, and were later cut out due to the strangeness that they caused in us. In the analyzes, we showed effects of teaching as collaborative work, "human teaching", experience of autonomy and time of change, understanding them as affectations that

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Monitora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

² Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Análise de Discurso (GPEAD) do PPGEDU/UFRGS/CNPq.

contributed to the constitution of the teaching identities of the licenciandas and allowed to understand the stage as an event.

Keywords: Teacher Identity; Curricular Internship; Discourse Analysis; Michel Pêcheux.

1. Introdução

A formação docente é composta por elementos que atravessam o fazer pedagógico e a constituição das identidades. A esse respeito, Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 210) lembram 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”. Maria Manoela Alves Garcia, Álvaro Hypólito e Jarbas Vieira (2005, p. 48) alertam que as identidades docentes “[...] não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são”. António Nóvoa (2009) oferece fundamentos que remetem a uma formação docente forjada dentro da prática a qual, especulamos, também afeta a produção de identidades. Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004) discutem a questão da precarização do trabalho docente como um outro atravessamento. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2004; 2013) oferecem subsídios relativamente às concepções e características do estágio que autorizam a analisá-lo a partir de sua articulação com os processos de formação das identidades docentes das estagiárias.

Considerando tais estudos, em nossa pesquisa problematizamos o caráter epistemológico do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes por compreendê-lo como experiência deveras relevante no curso de pedagogia³. Abordamos aspectos do estágio curricular que afetam a formação das identidades docentes levando em conta percepções de seis licenciandas que realizaram o estágio em Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal localizada na região central de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) no primeiro semestre de 2014.

Apoiadas em orientações de George Gaskell (2002) relativamente à técnica de investigação qualitativa dos grupos focais, produzimos “tópicos guia” cuja base foram

³ Como leitura complementar, indicamos três outros trabalhos recentemente garimpados por nós: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014; NONO, Maévi Anabel (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre, Mediação. 176 p.; ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014. 327 p.

questionamentos orientadores desse momento de conversa com as estagiárias: que espaço/lugar o estágio ocupa na formação das identidades docentes? Quais as consequências/contribuições dessa etapa para a formação das identidades do educador? Acontece, e como acontece, o intercâmbio cultural e o compartilhamento “sobre o saber, saber ser, saber-fazer” (Tardif, 2000; 2012) no estágio curricular? O objetivo primeiro desta pesquisa consistiu em averiguar de que modo o estágio curricular obrigatório afeta as educadoras em formação, contribuindo para a constituição de suas identidades docentes.

O referencial teórico-metodológico que orientou a interpretação do *corpus* foi a Análise de Discurso (AD) francesa fundada por Michel Pêcheux, disciplina de entremeio que estuda deslocamentos de sentidos em um discurso que se faz na tensão entre polissemia e paráfrase. Nesses termos, ao analista de discurso cumpre estabelecer relações entre o intradiscurso, dimensão da formulação dos sentidos, e o interdiscurso, dimensão da circulação dos sentidos (MUTTI; ERNST-PEREIRA, 2011). Com as análises, buscamos decapar a palavra, garimpando efeitos de sentidos que ressoam no intradiscurso sobre o modo como o estágio curricular toca a identidade docente das licenciandas.

O artigo foi organizado em algumas seções e subseções. *Discurso e docência* aponta para os aportes teórico-metodológicos que fornecem suporte à pesquisa. Nas três seções seguintes, eles são tratados com maior aprofundamento. Em *Análise de discurso*, discorremos a respeito do quadro epistemológico e da caixa de conceitos da AD, grifando a indissociabilidade da dimensão teórica e da dimensão operatória. *Estágio Curricular* articula a noção marxista de *práxis* e o estágio, experiência que instiga o licenciando a se repensar num exercício constitutivo da vida de professor – a escrita de si como docente desde um lugar de profissional que, superando os diques impostos pela dicotomia teoria e prática, reinventa a si e aos seus modos de ser educador e cientista da educação. Em *Identidades docentes*, assumimos compromisso com a discussão acerca das identidades a partir de uma plasticidade que lhes confere grande potencial de transformação de si.

A seção *Metodologia* se estrutura em duas partes: *Pesquisa qualitativa* e *Estudo de caso e grupo focal* com o objetivo de esclarecer os princípios que orientam a

abordagem qualitativa, justificando o trabalho do tipo estudo de caso acompanhado por movimentos de produção de dados articulados a entrevistas realizadas no contexto de um grupo focal. Em *Interpretação*, ao discorrer a respeito dos *Movimentos de afetações* surpreendidos desde a nossa posição de analistas de discurso, os resultados são anunciados e, logo a seguir, na seção que apresenta os laços existentes entre *Formação das identidades docentes e estágio*, aprofundados por meio da produção de considerações mais densas relativamente aos sentidos evidenciados no corpus analítico: *efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo*, *efeito de sentido de “humana docência”*, *efeito de sentido de docência como experiência de autonomia* e *efeito de sentido de estágio como tempo de mudança*. *Afetações* corresponde ao fechamento no qual retomamos elementos contemplados no processo de investigação, fazendo considerações sobre a temática investigada e os possíveis ecos das afetações do estágio curricular na formação das identidades docentes.

2. Discurso e docência

Após pesquisa bibliográfica a respeito das afetações do estágio curricular sobre a constituição das identidades docentes no LUME (repositório virtual) da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), encontramos referências, diretas ou indiretas, ao tema em 12 (doze) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escritos por licenciandas, hoje pedagogas, no período entre 2004 e 2014⁴. A leitura dessas produções originou dois desdobramentos que influenciaram nossa pesquisa. Constatamos que certas problemáticas enunciadas pelas licenciandas contribuem com a estabilização de certos sentidos, e outras, com o transcorrer dos dias de práticas durante o período de realização do estágio curricular, passam a significar de modo outro. Provocadas por essa primeira constatação, nos sentimos instigadas 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

⁴ A fim de fornecer dados mais precisos relativamente aos achados decorrentes da busca no LUME, destacamos que foram encontrados 12 TCC de Graduação sobre relações entre estágio curricular e

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?

Em razão do mosaico constituído pelas inquietações das licenciandas associadas ao período de realização do estágio curricular obrigatório, ampliamos a revisão de literatura, incorporando produções socializadas entre 2004 e 2014 em português, espanhol, inglês e francês. Utilizamos os seguintes descritores: identidades docentes; estágio curricular; estágio curricular e identidades docentes; estágio curricular, identidades docentes e análise de discurso; estágio curricular, identidades docentes e Michel Pêcheux. Destacamos que, para este levantamento, outros dados precisam ser mencionados: a) os suportes de leitura incluídos foram: artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações, teses, livros, imagem, audiovisual, recursos textuais e anais de eventos; b) os periódicos considerados foram: *Educação e Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em revista*, *Revista Brasileira de Educação*, *Avaliação* (Campinas), *Cadernos CEDES*, *Ciências da educação* (Bauru), *Educação e Sociedade*, *Interface* (Botucatu), *Linguagem e (dis)curso*, *Educação* (PUCRS), *Educação e Realidade*, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didacticas*, *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*; c) as coleções consultadas foram: *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *OneFile (GALE)*, *Dialnet*, *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, *SciELO Chile (Scientific Electronic Library Online)*, *SciELO Livros*, *Repositorio Digital de Tesis PUCP (Pontificia Universidad Catolica del Peru)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Scholar/Google Acadêmico*, *Banco Brasileiro Digital de Dissertações e Teses*, *Education Policy Analysis Archives*, *Portal de Periódicos Capes* e catálogos on-line das bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) respectivamente.

identidades docentes distribuídos no período entre 2004 e 2014 da seguinte forma: 1 TCC em 2007, 1 TCC em 2009, 1 TCC em 2011, 4 TCC em 2013, 5 TCC em 2014.

O resultado quantitativo dessa revisão de literatura demonstrou o que está representado nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2014 sem enfoque exclusivo na área da educação

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

Fonte: Material produzido pelas autoras

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2014 com enfoque exclusivo na área da educação

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

Fonte: Material produzido pelas autoras

Embora a quantidade de trabalhos versando sobre estágio curricular e identidades docentes de modo separado seja relevante, ainda é discreto o investimento em pesquisas que inter-relacionem os dois temas. O número diminui ainda mais quando

este assunto é cruzado com estudos que assumem uma proposta analítico-discursiva pecheuxtiana de interpretação e compreensão do mesmo.

A seguir, apresentamos elementos para a compreensão da pesquisa a partir do atravessamento dos referenciais nos quais ela está baseado.

3. Análise de discurso

A Análise de Discurso francesa pecheuxtiana, disciplina de entremeio, 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. Coloca questões da Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, assim como propõe questões aos fundamentos das Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam. Torna-se evidente a inclusão, no estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD, tanto do aspecto linguístico quanto do histórico, sendo permitido pensar a AD como análise dos efeitos de sentido entre locutores, vinculando linguagem e contexto.⁵

Nos estudos discursivos, a língua não é considerada apenas estrutura para o discurso, mas também acontecimento. O sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso. A interpretação pode ser entendida como exposição à opacidade do texto. E o sujeito é percebido como interpretante. Fiss e Mutti (2011, p. 645), em seu trabalho, esclarecem que “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”.

Orlandi (2012) adverte sobre a inexistência de neutralidade na escolha dos signos que o sujeito utiliza para se manifestar, destacando o papel da memória discursiva como componente constitutivo dos discursos. Ela os organiza em dois contextos distintos: interdiscurso (memória do dizer) e intradiscurso (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” (ORLANDI, 2012, p. 34).

A análise 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

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). A prática é entendida como ação. 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.

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 denexo entre a teoria e a realidade dos espaços educativos. Outra concepção de prática que produz e reproduz o modelo tradicional de educação é a prática por imitação de modelos aprendidos. 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. Em ambos não se falando em educação como

⁵ 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).

ato social, pois, se assim fosse feito, tornar-se-ia imprescindível o exercício da reflexão e a problematização dos fundamentos a serem adotados para refletir sobre o mundo.

Após discorrer a respeito de estágio e prática, 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: a *práxis*. Pimenta (2001, p. 92) retoma Marx, dizendo que “não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo”. Essa atitude de mudança, o autor chama de *práxis*. Pimenta e Lima não consideram o estágio como atividade apenas prática, mas como teoria instrumentalizadora da *práxis*. 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 na qual ressoam concepções trabalhadas a nível teórico nos espaços formadores, portanto, campo de disputa de concepções e representações sobre a docência e tudo o que lhe diz respeito, campo de conflitos entre estagiária, alunos, professora titular/regente e orientadora do referido estágio, pelo fato de cada um/a ser afetado de um modo pelas mesmas ideias.

5. Identidades docentes

O segundo conceito nuclear que se faz necessário conhecer para fundamentar o estudo sobre o estágio curricular como acontecimento que produz afetações é o conceito de identidades docentes. “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.

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. Os autores abordam o problema enfatizando que ele se

inicia já no contexto de formação para o exercício da docência. 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. Citando estudos de Isambert-Jamati e Tanguy, alertam que essas condições, 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.

Com relação à visibilidade e veiculação midiática sobre a precarização do trabalho docente, Spies (2013) e Spies e Fiss (2015) realizaram um estudo sobre as representações produzidas pelas charges, como recursos midiáticos que reforçam o sentido de crise do/no magistério. Investigando, em redes sociais, blogs e sites de jornais, charges publicadas entre os anos de 2003 e 2013, encontraram a veiculação de um número significativo de charges relacionadas à profissão docente, realizando um estudo preliminar de 65 amostras que culminaram com o recorte de 10 charges para a efetivação de análise mais densa. 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).

Abordamos 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. 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, que contemplam o conceito de professor reflexivo, não são de autoria dos mesmos.

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. Em prol dessas mudanças, Nóvoa (2009) apresenta o conceito de disposições que utiliza no intuito de romper com o debate sobre as competências, por considerá-lo saturado. E, assim, aponta cinco disposições fundamentais ao professor do século XXI: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe; compromisso social.

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 aos posicionamentos sociais sobre o “ser professor”. Entretanto, como nos adverte Nóvoa (2009, p. 14), as identidades são líquidas e os docentes devem, num movimento de assunção, retomar para si a autoria da formação de uma “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (grifos do autor).

Sendo nosso objetivo levantar questões sobre o estágio como componente que contribui para a formação das identidades docentes, cumpre conhecer a natureza do conjunto de saberes utilizado pelos docentes em seu espaço de trabalho, no cotidiano da ação educativa. Nesse sentido, Tardif (2000, p. 11) destaca a necessidade de se realizar um estudo epistemológico:

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

transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O estudo epistemológico dos saberes utilizados pelos educadores na realização da ação educativa, como o próprio nome já enuncia, requer um olhar atento para a prática docente, que Tardif (2000, p. 11) chama de “situação concreta de ação”. 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; 2012) 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; 2012), sem hierarquizações de saberes.

Ao falar em pluralismo epistemológico, Tardif (2000; 2012) 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: 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 primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho; a utilização dos saberes no âmbito da carreira precisa ser objeto de análise também.

O estágio curricular docente, geralmente primeira experiência orientada de exercício de regência de classe, ganha uma dimensão temporal valiosa, como

experiência profissional primeira, pois interpela e intercala os lugares de educando e educador. Ao mesmo tempo, a licencianda conta com o olhar experiente do profissional regente de classe, num movimento de troca de saberes e teorias profissionais, saberes e teorias científicas, práticas e experiências geradoras de conhecimento, dúvidas que fazem o saber avançar.⁶

Os saberes dos professores são variados e heterogêneos, porque derivam de muitas fontes. Segundo Tardif (2000, p. 14), 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” (op. cit.). Nesse âmbito, o autor considera os conhecimentos disciplinares, conhecimentos didáticos e pedagógicos, conhecimentos curriculares, “[...] seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (op. cit.). Também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimento unificado. 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.

6. Metodologia

Este trabalho está organizado a partir de princípios que orientam a abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2007), este tipo de pesquisa investiga algo acontecido no ambiente peculiar do pesquisador, levando em consideração 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.

⁶ Destacamos, a este respeito, que a pesquisa realizada por nós desde julho de 2015 tematiza exatamente a constituição de identidades docentes por professoras que acolhem estagiários em suas turmas, estabelecendo interface com o estudo de que trata este artigo e a ele agregando argumentos outros que permitem seu adensamento.

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

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.

6.1. 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).

No que tange à pesquisa apresentada neste artigo, o estudo de caso permitiu a consideração das relações e tessituras constituídas pelos sujeitos que atuam no espaço educativo desde uma posição muito específica – a de estagiário. Atentas às peculiaridades do estudo de caso estabelecidas por Lüdke e André (1986), convidamos, 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. Propusemos 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.

A fala, ou seja, a enunciação que se estabelece entre os participantes do debate, segundo Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), é o elemento basilar dos grupos focais. O grupo focal não é uma metodologia nova, entretanto, seu uso em pesquisas acadêmicas é bastante recente, encontrando grande representatividade na área da saúde. 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.

Desse modo, escolhemos realizar a entrevista em grupo focal 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, p. 77), “Em uma sessão grupal as pessoas podem ser criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo”.

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. 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.

Para colocar em pauta a temática investigada, os norteadores do debate propõem “tópicos guia” que precisam ser planejados de forma atenta e meticulosa. Os tópicos guia foram apresentados às licenciadas em forma de cartões e selecionados por elas, aleatoriamente, não obedecendo a nenhuma ordem. A cada “tópico guia” selecionado, foram distribuídas cópias do mesmo às demais participantes, seguindo-se breve pergunta explicativa feita pela entrevistadora. A ordem e o encadeamento das participações ficaram a critério das entrevistadas. Cumpre destacar que, conforme Neto, Moreira e Sucena (2002), os tópicos guia utilizados para desencadear o debate podem estar acompanhados por mecanismos de controle por meio dos quais é possível registrar o aparecimento de elementos importantes para a investigação no debate em grupo focal.

7. Interpretação

As marcas linguísticas analisadas, neste estudo, estão diretamente relacionadas à questão que nos colocamos: de que modo o estágio curricular docente afeta a identidade das estagiárias? 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, investigamos 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, escolhemos recortes significativos de falas que foram desencadeadas por meio de “tópicos guia” numa situação de grupo focal. Considerando as finalidades deste estudo, buscamos captar as tensões entre polissemia e paráfrase, que despontaram como movimento de constituição das identidades docentes das estudantes, colocando-nos em um lugar de entremeio que permitisse surpreender, na materialidade linguística, o que não foi dito, mas está ali significa(n)do nas palavras dos sujeitos. Desse modo, procuramos 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”. 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, utilizamos a letra **L**, de Licencianda, seguida dos seguintes números 1⁷, 2, 3, 4, 5⁸ e 6.

7.1. Formação das identidades docentes e estágio

7.1.1. Efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo

Durante a conversa com as licenciandas, questionamos 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 no estágio. Alguns recortes dos depoimentos são os seguintes:

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

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

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

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

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.

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

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

Traversini (2012, p. 12), ao falar do projeto de Docência Compartilhada (D.C.) como possibilidade de efetivar um processo de docência realmente inclusiva, distinto do modo de ensinar individualizado e solitário, informa que: “[...] o exercício da D.C. consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente”. Corroborando com a afirmação da autora, Tardif e Raymond (2000) destacam que, nesse ato de educar em parceria, ocorre uma ressignificação da docência e, conseqüentemente, das identidades docentes, visto que ele envolve disponibilidade, por parte dos sujeitos envolvidos, para negociar, fazer concessões e compartilhar.

Em igual maneira, da marca linguística **docência compartilhada**, ao mesmo tempo em que ecoa um sentido já dado que se relaciona ao modo como tal prática tem sido compreendida por Traversini 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 demonstrado interesse nas posturas adotadas pelos professores como elementos que apontam para a formação de suas identidades docentes.

A docência compartilhada e os fortes vínculos que se estabeleceram entre educador-educador e entre educador-educando demonstram um efeito de sentido que aponta para o desejo de apagar o individualismo e propor outras relações e trocas, valorizando o coletivo, pois é muito forte o desejo de não estar sozinho e de não se sentir só.

7.1.2. 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 para compartilhar e para contribuir**, né, **na sala de aula**. Essa era uma questão essencial do trabalho assim, que tu não, tu não estás lá somente passando conteúdo, tu realmente tens essa **troca** né! Tu também estás **aprendendo junto** com teus alunos, acho isso demais!!!

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

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

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

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

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

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

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

Iniciamos a análise do sentido de “humana docência”, termo pego por empréstimo de Arroyo (2009, p. 17), 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.

Assim como Arroyo, as licenciandas, em seus depoimentos, denotam terem se feito essa pergunta. Percebemos, 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.

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, p. 55) corrobora com esta afirmação ao dizer que “Aprendemos disciplinas sobre conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologia, porém, não entra nos currículos de formação como ensinar-

aprender a sermos humanos”. Essa é uma aprendizagem que ocorre quando 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.

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. Nas expressões das licenciandas, o processo de redefinição do saber escolar aparece aliado à promoção do sentimento de cidadania e pertencimento. Quanto à temática estudada, aos conteúdos escolares, é possível confirmar sua pertinência e importância como elemento expressivo no processo educativo voltado para a cidadania. As palavras de **L3** anunciam que a temática estudada “[...] foi a política, foi a democracia” para a qual eram fundamentais “seminário e discussão com os alunos”, o que acontecia em todas as aulas. Em suas palavras, a licencianda vai dizendo de si e do modo como compreende, deseja e inventa a docência.

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 **nOfício 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.

7.1.3. 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.

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

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

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

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

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

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

Na entrevista realizada, autonomia surge com o sentido de ter certa liberdade para fazer algo. Nos dizeres das licenciandas, significa ser autônomo em relação a algo e estar autônomo com o outro. Segundo o dicionário,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, p. 9), “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição de suas margens de liberdade e de independência”. Ao fazer tal afirmação, o autor colabora para que se compreenda os motivos de tamanha satisfação demonstrada pelas licenciandas: habitando tantos espaços nos quais são colocados diques nas margens, as pedagogas em formação viveram uma experiência de estágio permeada pela autonomia “sem diques” tão fortes.

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.

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.

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

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.

O processo de análise permitiu a evidência 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.

7.1.4. 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.

O 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.

Com vistas a evocar mais lembranças de afetações do estágio, quando estávamos nos encaminhando para o final do debate, fizemos uma última provocação para as colegas:

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

L5 - Companheiro!

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

L3 - Autonomia!

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

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, podemos 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, a docência é uma opção:

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

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

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

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

Percebemos, nas palavras de **L4**, que a docência é uma escolha. Ela não se sente ameaçada ou intimidada pelas representações que circulam sobre a docência. Ela quer fazer o que lhe faz feliz. Embora identificados pela estagiária quando ela destaca que “a sociedade te precariza”, os sentidos de desvalorização da docência que ressoam nas falas dos professores e nas charges não conseguem interferir em sua escolha. Ela está ali, “batendo martelinho”, ou seja, reafirmando que é o que ela gosta de fazer. De certa forma, ter acompanhado a mobilização e as reivindicações afetou na formação de sua identidade docente em função de ter se constituído como oportunidade de reafirmar a opção feita por uma docência que se configura, também, como ato político-pedagógico desde uma vez que “é indissociável né, essa vontade, esse querer individual, do que está acontecendo na sociedade atual”.

No entanto, mesmo reconhecendo a desvalorização e os discursos que circulam sobre a profissão docente, as licenciandas não os aceitam, nem acreditam que devam trabalhar por amor. Acreditam que a valorização da docência é necessária. Concordam que o movimento que busca a valorização docente precisa continuar acontecendo. Nesse sentido, marcam que é necessário ao professor entender que, se a educação é

considerada promotora de mudanças, a transformação começa por uma atuação docente a qual não aceita essa representação de menos-valia do magistério nem permite que ocorram erosões na ação pedagógica.

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.

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. 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 ressignificação de tais representações. Enquanto alguns aceitam a representação de precariedade da profissão encampando-a em seu fazer pedagógico e, assim, reafirmando-a, outros, como as estagiárias entrevistadas, são interpelados em sujeitos indignados que querem mudanças.

8. Afetações

De que modo o estágio curricular obrigatório afeta as identidades docentes das licenciandas? A partir da análise das falas produzidas em decorrência do grupo focal, foram evidenciados efeitos de sentido que apontam que o estágio curricular obrigatório se configurou como espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, espaço da *práxis*, da prática refletida, da teoria encarnada em prática. 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.

As afetações nas identidades docentes em formação, provocadas no estágio, apontam para a constituição da humana docência, permitindo ressignificar sentidos historicamente construídos. Elas convocam para a desconstrução das representações de

uma docência submissa e em crise, assinalando sua valorização. Portanto, o estágio curricular foi atravessado por afetações que colaboraram na constituição de identidades docentes mais humanas e comprometidas, transformando as angústias e aflições iniciais em encantamento e/ou confirmação da escolha pela educação e pela docência. Percebemos, a partir da investigação realizada em 2014, que as seis estagiárias que dela participaram referiram reviramentos em seus modos de se pensarem e se fazerem docentes em função de uma experiência que, como diz Jorge Larrosa, não tocou nem passou, mas as tocou.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

BUENO, F. S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CARLINI-COTRIM, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, v. 30, n. 3, 1996, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>. Acessado em: 21 de abril de 2014.

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

FISS, D. M. L.; MUTTI, R. M. V. Língua, discurso e sujeito na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em: 15 de maio de 2014.

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, 2011.

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

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.

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

MUTTI, Regina Maria Varini; ERNST-PEREIRA, Aracy. (2011). O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez., 2001. 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. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro, 2002.

NONO, Maévi Anabel. (2011). *Professores iniciantes*: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, Mediação. 176 p.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

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

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, 2013.

SPIES, Joseane; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 100-131, jan.jun. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5637/pdf_4

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, 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.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.