

University of Nebraska - Lincoln

DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln

Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education Department of Teaching, Learning and Teacher Education

2019

Quando o dinheiro fala mais alto: privatização, formação de professores e imaginários sociais conflitantes nas escolas dos Estados Unidos

Lauren Gatti

Theresa Catalano

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub>



Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), and the [Teacher Education and Professional Development Commons](#)

This Article is brought to you for free and open access by the Department of Teaching, Learning and Teacher Education at DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education by an authorized administrator of DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln.

Quando o dinheiro fala mais alto: privatização, formação de professores e imaginários sociais conflitantes nas escolas dos Estados Unidos

Lauren Gatti & Theresa Catalano

University of Nebraska-Lincoln

Tradução: Cristina Antunes

Introdução

O resultado da eleição presidencial de 2016 foi um dos mais imprevisíveis da história dos Estados Unidos. Naquela eleição, a ex-Secretária de Estado norte-americana e senadora Hillary Clinton foi derrotada por Donald Trump, astro de reality shows, empresário e bilionário do setor imobiliário. Ele não tinha experiência em política ou governo. No entanto, havia outras coisas que ele possuía e que repercutiram no eleitorado: a falta de filtro (e sutileza) quando se tratava de discutir questões de política, a experiência de fazer (com graus variados de sucesso) acordos de negócios importantes e de alto risco, e um desdém aberto pela instituição política e pela corrupção que essa instituição significava.

Publicado como Capítulo 3 em *Formação de professores S/A*, organização Julio Emílio Diniz-Pereira e Kenneth Zeichner. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

ISBN 978-85-513-0449

Copyright © 2019 Os organizadores; copyright © 2019 Autêntica Editora.

Uma grande parte do apelo de Trump nos Estados Unidos surgiu da promessa de agitar a política estadunidense. Políticos de carreira e funcionários do governo – a história circulou – não podiam ser confiáveis para deixar de lado suas próprias agendas e seu autointeresse a fim de fazer um trabalho que seria, nas palavras de Trump, “Make America Great Again” [“Torne a América grande de novo”]. Trabalhadores do setor privado, empresários, executivos corporativos (CEOs) e pessoas bem-sucedidas da área de negócios (ou seja, ricas) eram quem poderiam tornar a mudança real. Os conhecimentos institucionais, políticos e de política eram inconvenientes nessa nova administração. Pensamento criativo, escolha, privatização e tomada de risco eram agora as moedas do reino. Isso se manifestou de muitas maneiras, inclusive na seleção de homens de negócios sem experiência governamental para os principais cargos de gabinete. Um ex-CEO da ExxonMobil, por exemplo, foi indicado e confirmado para a Secretaria de Estado. Sua promessa de que não agiria em interesse próprio, especialmente quando se tratava de comércio e petróleo, foi suficiente para garantir à maioria das pessoas que lhe confiaram o cargo que ele tomaria decisões éticas. Porventura mais descaradamente, Trump não só nomeou como administrador da Agência de Proteção Ambiental (EPA) uma pessoa que tinha trabalhado ativamente contra a EPA antes de sua nomeação, como também designou para a Secretaria de Energia, alguém cuja campanha política anterior focava na eliminação desse mesmo departamento.

A crença de Trump de que os indivíduos de fora de Washington e as pessoas bem-sucedidas nos negócios eram quem melhor efetivariam sua visão de uma administração eficiente e de “vencedores”, embora, talvez, isso tenha sido mais claramente articulado em sua escolha por Betsy DeVos para a Secretaria da Educação. DeVos, uma bilionária cristã conservadora que fez financiamento e lobby para a política de vouchers (ou escolha de escolas, muitas vezes religiosas) tinha, como o próprio Trump, zero experiência na área pela qual ela seria responsável. No seu caso, essa área era a educação pública nos Estados Unidos. A audiência de confirmação de DeVos, em fevereiro de 2017, foi amargamente contenciosa, sendo necessário um voto de desempate do vice-presidente dos Estados Unidos para garantir sua confirmação no Senado.

A escolha de Trump por Betsy DeVos para a Secretária de Educação, embora ultrajante e problemática para aqueles que lutam por uma educação pública gratuita para todas as crianças, reflete os esforços de longa data para privatizar a educação dos Estados Unidos. O que é

surpreendente, no entanto, é a maneira pela qual a agenda de privatização – principalmente expressa por meio de argumentos para a política de vouchers (escolha da escola) que permitiria aos pais usarem o dinheiro alocado para a educação pública para pagar por escolas privadas (muitas vezes religiosas) – tornou-se uma posição oficial do Departamento de Educação estadunidense. Em nenhum lugar isso é mais claro do que no orçamento de Trump para 2018, intitulado “Uma nova fundação para a grandeza americana” (Estados Unidos, 2017). Esse plano orçamentário exige uma redução de US\$ 9,2 bilhões no financiamento da educação, um corte que equivale a 13,5% de todo o orçamento da educação (Kamenetz, 2017). Em sua breve justificativa para os profundos cortes na educação, Trump escreve: “Precisamos devolver as decisões sobre educação para os níveis estaduais e locais, enquanto promovemos oportunidades para pais e alunos escolherem, entre todas as opções disponíveis, a escola que melhor se adapta a suas necessidades para aprender e ter sucesso” (Estados Unidos, 2017, p. 2). Enquanto o Departamento de Educação do governo Obama certamente tenha promovido uma visão neoliberal para a educação pública – seja a iniciativa Race to the Top (RTTT) [Corrida para o topo] (Estados Unidos, 2016), sejam políticas de fechamento ou de “reviravolta” nas escolas que fracassavam –, a adoção e a escolha pela administração Trump das políticas de livre concorrência de mercado é uma impressionante repreensão das escolas públicas. A jornalista do *The Atlantic Monthly*, Aria Bendix (2017), explica:

No geral, a diminuição do financiamento abrirá espaço para uma das principais prioridades educacionais de Trump: a política de vouchers (escolha da escola). Sob o novo orçamento, a administração Trump quer gastar US\$ 1,4 bilhão para expandir os títulos nas escolas públicas e privadas, levando a eventuais US\$ 20 bilhões por ano em financiamento. Cerca de US\$ 250 milhões desses fundos irão para um programa privado de vouchers (escolha de escolas), enquanto US\$ 168 milhões serão destinados a escolas arrendadas. Um adicional de US\$ 1 bilhão iria para o Título I, um programa para estudantes desfavorecidos cuja estrutura atual é contestada por muitos legisladores. A administração Trump quer permitir que fundos federais, estaduais e locais acompanhem os alunos para as escolas públicas de sua escolha.

Os valores expressos nessa proposta de orçamento são claros: a política de educação deve permitir que pais e filhos tornem-se consumidores no mercado da educação.

A educação é um negócio: privatização e formação de professores nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, a “educação pública tem sido radicalmente transformada durante as últimas poucas décadas com base em um modelo corporativo de competição de mercado, com avaliações quantitativas de alunos, professores, escolas e distritos escolares baseados nas pontuações dos alunos em testes padronizados” (Hursh, 2016, p. 2). Essas reformas educacionais não apenas tentaram transformar escolas públicas em escolas publicamente financiadas mas administradas particularmente, como também “transformaram todo o propósito da educação, do ensino e da aprendizagem” (Hursh, 2016, p. 2). Esse propósito transformado não se harmoniza com opiniões sociais democráticas que veem o objetivo da educação como “promover habilidades de análise, trocas reflexivas e uma vontade de ver o conhecimento como um recurso para formas inteligentes de organismos pessoais e sociais” (Giroux, 2012, p. 1). Visões conflitantes para o propósito da educação pública inevitavelmente afetam os programas de formação de professores, uma vez que grande parte da formação de futuros professores ocorre em e para as escolas públicas. Isso significa que a já difícil navegação por diferentes espaços profissionais – a universidade e a escola K-12¹ – torna-se ainda mais preocupante à medida que os professores novatos pelejam com imaginários sociais diferentes que foram formados: escolaridade para a competição e realização individual ou educação como preparação para a vida democrática.

A formação de professores para o trabalho docente tem sido historicamente repleta de conflitos. A delicada “divisão universidade-escola” tem colocado um problema eternamente incômodo na formação de professores, cuja relação entre as universidades e as escolas em que as

1. Escolas K-12 são uma forma simplificada para designar a educação primária e a educação secundária nos Estados Unidos. As séries começam no jardim da infância (K) e vão do 1º ao 12º ano (1-12). (N.T.)

universidades colocam seus futuros professores tem sido marcada por uma abordagem hierárquica de cima para baixo (Zeichner, 2010; Anagnostopoulos; Smith; Basmadjian, 2007). Os futuros professores são frequentemente distribuídos nas salas de aula de forma aleatória. A supervisão universitária é inconsistente. Os professores colaboradores desconhecem o tipo de trabalho que acontece nos cursos de metodologia do ensino dos estagiários. E o conhecimento que os professores aplicam diariamente é relegado para o mundo da prática, uma espécie mais diminutiva e subordinada de conhecimento do que a teoria valorizada na universidade (Zeichner, 2010). Essa divisão torna-se discursivamente reificada por meio das linguagens sociais que as pessoas de cada ambiente (universidade ou escola) empregam. Sem oportunidade para a colaboração genuína, marcada pela igualdade de voz e respeito, não há oportunidade para a linguagem ou o vocabulário compartilhado. As pessoas literalmente não estão falando a mesma língua. Os professores novatos, então, muitas vezes são pegos no fogo cruzado ideológico, discursivo e prático entre o conhecimento da universidade (ou “acadêmico”) e o conhecimento escolar (ou “prática”) (por exemplo, Britzman, 2003; Bickmore; Smagorinsky; O’donnell-Allen, 2005). Muitos estudiosos de formação de professores têm trabalhado para resolver essa divisão (por exemplo, Zeichner, 2010; Smagorinsky et al., 2004), concentrando-se variavelmente no desenvolvimento de parcerias universidade-escola mais recíprocas (escolas de desenvolvimento profissional, por exemplo), propositadamente ligando conteúdo e propósito das metodologias com as redes de ensino onde as universidades colocam os futuros professores e imaginando “terceiros espaços” mais democráticos (Zeichner; Payne; Brayko, 2011), em que os professores universitários e de K-12 possam criar relacionamentos significativos em torno do trabalho compartilhado de formação docente.

A paisagem da formação de professores, no entanto, mudou de maneira radical nos últimos quinze anos, tornando a divisão universidade-escola uma antiga tensão prestes a se revelar dentro dessa formação. Existem duas mudanças em particular que são mais notáveis. A primeira é a que Gastic (2014) se refere como o impulso para a “formação de professores 2.0”, em que, para todos os efeitos e propósitos, a universidade é reinventada como um conjunto de profissionais dedicados aos “ganhos notáveis” no desempenho de estudantes K-12 (ver Gatti, 2016). A segunda mudança é a prática cada vez mais comum de universidades

e/ou distritos escolares terem parceria com filantropias privadas e/ou de risco. Essas parcerias não são neutras; de certa forma, cada parceiro traz consigo um imaginário social particular. Um imaginário social é “um modo de pensar compartilhado em uma sociedade por pessoas comuns” (Rizvi; Lingard, 2010, p. 34, apud Hursh, 2016, p. 27). A utilidade do imaginário social, de acordo com Hursh (2016, p. 27), é “sugerir que as sociedades como um todo adotem uma maneira especial de olhar o mundo, modos que limitem sua visão em termos do que é possível”.

Neste capítulo, exploramos a navegação por esses diferentes imaginários sociais – a escolarização para a realização individual ou a escolarização para a ação social e a troca consciente de ideias – por meio de uma parceria singular na formação de professores: um programa universitário tradicional e uma filantropia de risco² não lucrativa. Por meio da Análise Crítica da Metáfora (CMA) (Charteris-Black, 2014), analisamos como dois professores novatos inscritos nesse programa lutaram contra os imaginários de oposição social revigorando a abordagem de cada parceiro e o propósito de ensino. Argumentamos que o surgimento desses tipos de parcerias na formação de professores – seja em uma universidade, um distrito escolar ou no Teach for America (TF) [Ensinar para a América], como no nosso caso, uma universidade, um distrito escolar e um grupo de filantropia de risco – criam pressões e sérios desafios para a formação de professores, em grande parte devido às finalidades muitas vezes diametralmente opostas dos parceiros para a escolarização.

2. Compreender a filantropia de risco pressupõe o entendimento da sua relação com o capital de risco. Os capitalistas de risco têm por atividade identificar empresas promissoras recém-criadas e investir nelas. No planejamento do negócio, os capitalistas de risco determinam um período de investimento até que as empresas cresçam, período esse que normalmente varia entre quatro e sete anos, dependendo do tipo de empreendimento. À medida que elas crescem, surge a necessidade de financiamento da expansão, e os capitalistas de risco atraem novos investidores. Os filantropos de risco têm uma história no âmbito do capital de risco e as suas atividades filantrópicas estão enraizadas em conceitos e experiências-chave derivados da sua profissão. O trabalho de um filantropo de risco é adaptá-los às realidades da sociedade civil. Na linguagem da filantropia de risco, “doador” torna-se “investidor social”, “beneficiário” torna-se “investida,” e “líder sem fins lucrativos” torna-se “empreendedor social”. Fonte: *A Proposta de Valor da Filantropia de Risco Por Maximilian Martin* http://m.ecod.org.br/glossario-de-termos/f/filantropia-de-risco/pa_model1. Acesso em 17 jan 2019.] (N.T.)

As novas parcerias que cada vez mais definem a formação de professores nos Estados Unidos não podem ser desarticuladas do contexto político mais amplo em que as escolas e universidades operam. Isso inclui, centralmente, a privatização delas e da educação. Examinando a linguagem da privatização por meio dos olhos dos professores, vemos os efeitos no processo de aprender a ensinar, incluindo a maneira como os professores lutam, resistem e chegam a um acordo com diferentes visões de mundo em relação à educação e à maneira pela qual os interesses privados são “reformulados como bem público” (Boyles, 2011, p. 442). Além disso, examinando como essas “parcerias” são experimentadas pelos participantes, somos capazes de ver o que é ganho e o que é perda nessas parcerias, especialmente quando se trata da necessidade de programas de formação de professores para desenvolverem “cidadãos criticamente transitivos” (Boyles, 2011, p. 446) e tornarem-se “espaços contrapúblicos radicalmente democráticos em que o questionamento de estudantes e professores é favoravelmente antagônico em termos de apoio” (Boyles, 2011, p. 450).

“Parceria” na Residência LEE

No relatório NCATE Blue Ribbon Panel, intitulado “Parcerias educacionais”, Howey e Zimpher (2010) apresentam quatro metas principais necessárias para que uma forte parceria se forme entre diferentes grupos: objetivos compartilhados; benefícios mútuos, mas não necessariamente iguais para cada parceiro; interdependência; e arranjos formalizados entre duas organizações, não indivíduos. Refletindo sobre sua própria experiência com parcerias, Goodlad (1994) observa da mesma maneira: “Aprendi como é importante ter o parceiro em potencial representado desde o início, sentado à mesa como iguais, sob circunstâncias que evidenciam essa igualdade... O começo correto é crítico” (p. 105).

Um membro do corpo docente na residência da Leaders for Equity in Education (LEE) envolvido em parcerias para a universidade, Andre, explicou sucintamente a origem da parceria universidade-LEE:

Então a coisa toda começou com William [um filantropo de risco da LEE]. [Ele é um] milionário, seja lá o que ele faça. Ele conhecia Craig, o presidente da [Universidade Parceira]. Eles estavam em uma festa. William disse:

“Eu gostaria de fazer isso. Eu tenho uma escola no lado [nordeste]. Você pode fazer um programa para mim?”. E Craig disse: “Claro, faremos isso. Nós lhe daremos um desconto de 50%”. Apertaram as mãos e boom. Conseguimos um programa (Entrevista, Andre, 26 de agosto de 2011).

A parceria entre o LEE e a universidade era complexa e, no final, excepcionalmente desequilibrada. Nancy, a reitora da Universidade Parceira, entendeu que essas tensões eram em grande parte um conflito de abordagem. O compromisso da LEE de reverter e melhorar o desempenho do aluno é sustentado por um senso de urgência, traduzindo-se em uma estrutura de ensino e aprendizagem de “realização”. A abordagem da Universidade Parceira, por outro lado, está enraizada na noção de aprendizado como um processo voltado para o “florescimento”. Nancy descreveu essa tensão quando explicou que a universidade “amava” a crença que ensinar é um ato complexo; no entanto, ela explicou que a tendência da LEE “é voltar a essa ideia de que ‘Nós temos que fazer isso, temos que seguir essas estratégias, Lemov e Danielson’. E eu sinto que parte do que trazemos [para a parceria] está constantemente fazendo com que eles digam: ‘Isso não é suficiente... [Os residentes] precisam saber por que estão fazendo algo em particular’” (Entrevista, Nancy, 26 de agosto de 2011).

O corpo docente envolvido na parceria universidade-LEE ofereceu perspectivas mais críticas em relação a diferentes abordagens de formação de professores de cada instituição. Por exemplo, Antonio, professor de um curso de verão de cinco semanas do LEE, percebeu a tensão entre os parceiros como algo firmemente enraizado nas missões conflitantes das instituições. Antonio explicou: “a universidade tem sua própria filosofia, visão e missão, assim como a LEE. Então, o que acontece é nossa missão, as universidades que estão fazendo parcerias com essas grandes organizações estão [...] à sombra da visão e da missão do parceiro” (Entrevista, Antonio, 13 de outubro de 2010). É importante ressaltar que Antonio expressou suas observações sobre a natureza da parceria universidade-LEE dentro de um conjunto maior de preocupações sobre parcerias universitárias:

Eu só quero a clareza lá de fora, que diz que as universidades que fazem parceria com esses programas também têm sua

própria missão e filosofia. Eu creio que política e dinheiro afetam muito isso [...]. A universidade valoriza a parceria. Valorizamos isso porque ainda podemos aprender, estamos crescendo e podemos compartilhar ideias e estamos aqui tendo essa conversa. Também é valioso em termos de razões monetárias, porque há um certo número de estudantes, eles precisam ser formados. Há dinheiro, há concessão de dinheiro, e ninguém quer perder a parceria. Mas creio que haverá um tempo em que a universidade terá que reavaliar sua abordagem filosófica e entender e considerar o que é mais valioso. Coletar o recurso financeiro ou promover a missão e a visão e seguir em frente com isso? (Entrevista, Antonio, 13 de outubro de 2010).

Andre, o contato para a Universidade Parceira, ofereceu ideias cruciais sobre a qualidade e a natureza da parceria universidade- LEE. Perguntei a Andre o que a universidade ganhava ao fazer uma parceria com a LEE. Andre foi direto ao ponto:

Eu acho que nossa universidade tem foco nacional e prestígio que eles não teriam conseguido de outra forma [...]. Arne Duncan diz que a parceria da [nossa universidade] com a LEE é um modelo de formação de professores para todo o país. Linda Darling-Hammond fala sobre o programa. Então, nós não teríamos tido essa visão antes e nós não a aceitaríamos mais tarde se ela acabasse [...]. Então eu suponho que a parceria LEE dá algum prestígio à universidade [que resulta em uma] relação de amor e ódio. Portanto, é difícil quando o presidente da LEE agradece a todos, exceto ao parceiro universitário no final do ano [na reunião do conselho]. Então, nosso presidente [da universidade] está no conselho esperando para ter um pouco de reconhecimento à universidade. Não havia reconhecimento à universidade (Entrevista, Andre, 26 de agosto de 2011).

Linguagem e mercantilização da educação

“A linguagem é central para o processo de construção da realidade social – é produtiva, formativa e criativa – ela faz as coisas acontecerem”

(Musson, Cohen; Tretze, 2007, p 46). Assim, olhar para a maneira pela qual o discurso dos negócios foi transferido para o domínio da educação e, em particular, para a parceria residência/universidade nos permite entender o pensamento subjacente das instituições. Uma maneira de fazer isso é examinar as metáforas que os participantes usam inconscientemente ao falar sobre suas experiências.

Metáforas conectam e comparam “duas coisas que não estão normalmente relacionadas” (Charteris-Black, 2014, p. 160) e nos ajudam a imaginar uma coisa em termos da outra (Lakoff; Johnson, 1980). Elas são onipresentes no pensamento e na linguagem cotidiana, muitas vezes profundamente entrincheiradas, dificilmente notadas e usadas sem esforço (Kövecses, 2010). Muito do que sabemos sobre a metáfora é influenciado pela pesquisa no campo da linguística cognitiva, que é “uma abordagem poderosa para o estudo da língua, sistemas conceituais, cognição humana, e construção do significado geral” (Fauconnier; Turner, 1999, p. 96). Por meio de pesquisas nessa área, chegamos a entender que a maior parte de nosso sistema conceitual é de natureza metafórica, o que significa que estruturamos a maneira como pensamos e o que fazemos por meio do pensamento metafórico. De acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 6), “metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há metáforas no sistema conceitual de uma pessoa”. Portanto, quando usamos o termo metáfora, estamos falando sobre o conceito metafórico (por exemplo, a conexão mental entre duas coisas) no cérebro e não das palavras atuais expressas no discurso. Em vez disso, são essas expressões linguísticas metafóricas (MLEs) que nos ajudam a identificar metáforas conceituais. Um bom exemplo de um estudo passado (partes do qual podemos tirar deste capítulo) é a metáfora “APRENDER A ENSINAR É UMA VIAGEM” (Gatti; Catalano, 2015). Embora nenhum participante no estudo tenha dito explicitamente à pesquisadora que eles viam o aprender a ensinar como uma viagem, numerosas MLEs que pertencem ao domínio semântico da “VIAGEM” foram encontradas nos dados que nos levaram a identificar essa metáfora conceitual. Por exemplo, no excerto a seguir, Rachael fala sobre como ela se esforçou para criar significado em seu ensino, apesar de ter recebido um currículo prescrito que situa o estudo da literatura como pouco mais que um veículo por meio do qual se pode ensinar habilidades. Essa abordagem para aprender a ensinar o conteúdo da língua inglesa foi difícil para Rachael de várias maneiras. Para explicar seu pensamento, enquanto fala com a pesquisadora, ela diz o seguinte:

Rachael: [...] Era como se não soubesse *se estou apenas andando na floresta* com trinta crianças atrás de mim e se há um grande abismo. Eu não sei como *navegar* nisso [...].

Obviamente Rachael não está literalmente andando em uma floresta em sua sala de aula, nem consulta a bússola para encontrar seu caminho. No entanto, como as MLEs no exemplo anterior mostram (andar na floresta e navegar), trata-se de um processo de tentar entender quais estratégias ensinar e para que fins elas funcionam melhor por meio da ideia de uma viagem. Nesse sentido, Rachael está concretizando o processo abstrato não apenas para ela mesma, mas também para a pesquisadora que a está entrevistando. Além disso, essas MLEs iluminam a ansiedade que Rachael sente ao conduzir trinta crianças atrás dela nessa “floresta”. Ela é encarregada de orientar e guiar seus alunos em uma paisagem que não é familiar, escura, densa e repleta de perigos potenciais.

Assim, examinando as metáforas que os participantes usam para falar sobre suas experiências de aprender a ensinar, ganhamos uma janela para a maneira como eles conceituam esse processo. Além disso, ao examinar as metáforas usadas pelo próprio programa (por meio de seus documentos e guias oficiais, como o Teach Like a Champion [Ensine como um campeão], de Doug Lemov), ganhamos uma compreensão do pensamento por trás desses programas e da maneira que a privatização dos programas de formação de professores tem mudado o próprio modo de pensar sobre a educação por meio da linguagem usada para falar sobre isso.

Essa transferência das práticas discursivas (e ideológicas) dos negócios para a área da educação pode ser referida como *mercantilização da educação* (Mautner, 2010). Segundo Mautner, na medida em que nós “nos aproximamos dos modelos corporativos”, nos ajustamos a suas práticas discursivas (Mautner, 2010, p. 97). Por exemplo, podemos usar palavras como “investir” para descrever o que fazemos com a educação, ou podemos chamar nossas técnicas de ensino de “estratégias de investimento” ou “chamadas a frio”³ (Gatti; Catalano, 2015, p. 153-154). O que é importante notar aqui é que a adoção da terminologia é uma

3. A chamada a frio é a solicitação de negócios de clientes em potencial que não tiveram contato anterior com o vendedor que conduz a chamada. É uma tentativa de convencer clientes em potencial a comprar o produto ou serviço do vendedor. https://en.wikipedia.org/wiki/Cold_calling. Acesso em 17 jan 2019. (N.T.)

consequência natural da adoção da ideologia e isso marca todo um modo de ver a educação. Assim, no modelo da educação como negócio, os colegas de turma são vistos como concorrentes, não como cooperadores, e as escolas cujos alunos obtêm bons resultados nos testes são consideradas lucrativas, enquanto as de maus resultados nos testes não são lucrativas e são consideradas escolas fracassadas. Como Lakoff e Wehling (2012, p. 87) explicam, “[p]rofessores desses bons alunos trazem lucro e, como executivos que ganham bônus, merecem pagamento por mérito”. Escolas cujos alunos vão mal em testes são como empresas que perdem dinheiro e precisam ser fechadas. Como os gerentes que são demitidos por perder dinheiro, o mesmo ocorre com professores cujos alunos não obtêm pontuações altas nos testes (Lakoff; Wehling, 2012, p. 87).

Por meio do aumento da privatização da educação, visões mercantilizadas da educação tornaram-se “tão totalmente integradas no texto e nas conversas de todos os dias que podem passar facilmente despercebidas, mesmo pelos leitores e pelos ouvintes linguisticamente sensíveis” (Mautner, 2010, p. 2). De fato, essas visões da educação tornaram-se tão naturalizadas que “visões alternativas não mercantilizadas se tornaram quase indizíveis e crucialmente impensáveis” (Mautner, 2010, p. 2). Assim, a linguagem desempenha um papel fundamental como causa e efeito na mercantilização global.

Uma palavra que reflete a mercantilização do discurso é “parceria”. De acordo com o dicionário, um parceiro é uma pessoa que participa em uma empresa com os outros, especialmente em um negócio ou empreendimento com os riscos e lucros compartilhados. No entanto, enquanto a palavra “parceria” é usada para descrever as relações entre uma empresa e uma instituição de ensino, os detalhes reais dessa parceria (por exemplo, quem faz o quê, quais filosofias e ideologias estão sendo incorporadas e como as coisas são consumadas) são ofuscados. Em essência, a vaga metonímia esconde informações essenciais sobre quem são os parceiros, que objetivos mais amplos eles têm para a formação de professores (e para qual fim) e as orientações ideológicas que dirigem seus pensamentos e ações (Gatti, 2016).

Na seção anterior, discutimos a parceria entre a LEE e uma Universidade Parceira. Na parte dos resultados da pesquisa, examinamos como essa “parceria” se parece a partir da perspectiva de dois professores novatos que vivenciam sua manifestação cotidiana nas salas de aula. Examinar as metáforas que eles usam para falar sobre aprender a ensinar

dentro de um programa definido por “parceria” nos permite entender melhor como os professores novatos negociam a aprendizagem em um ambiente neoliberal e a natureza predominante em que a linguagem do programa mergulha professores e alunos na lógica do mercado (Mautner, 2010; ver também Loh; Hu, 2014).

Métodos

Participantes

Este capítulo baseia-se em um estudo mais amplo, com duração de um ano, que explorou como professores iniciantes aprenderam a ensinar inglês, no ensino médio, em um programa universitário de formação de professores e uma residência docente em uma escola urbana (UTR).⁴ Especificamente, selecionamos Rachael e Sam porque estávamos interessados em ver como dois professores iniciantes na LEE expressaram linguisticamente suas experiências de aprendizado para ensinar. Mais do que isso, o fato de esses professores terem sido colocados na mesma sala de aula do ensino médio da Academia de Ensino Médio (TAHS), a principal escola de treinamento da LEE, permitiu entender melhor as maneiras pelas quais cada professor dava sentido ao aprender a ensinar dentro de um programa composto por instituições parceiras cujas missões de ensino e formação de professores estavam em conflito.

Coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu durante um ano acadêmico (2010-2011), pois um dos requisitos mais importantes de qualquer estudo de caso é o uso de múltiplas fontes de dados para triangular dados e confirmar os resultados (Stake, 2006; Yin, 2009; Merriam, 1998). Sendo assim, várias fontes de dados foram usadas. Os dados dos participantes primários

4. As “escolas urbanas” nos Estados Unidos referem-se às instituições escolares localizadas nos centros urbanos e em que a maioria dos alunos é pobre e “de cor” (negros, latinos e outras minorias raciais). Em geral, são escolas com menos recursos que as escolas localizadas em subúrbios ricos das cidades estadunidenses. (N.T.)

(N = 9) incluíram as seguintes fontes: duas a quatro observações de campo, cada uma com duração entre duas e cinco horas; notas de campo analíticas; quatro a cinco entrevistas em profundidade, variando de 50 a 90 minutos de duração; e análise de documentos, que incluiu aulas e planos de unidade, bem como documentos relevantes do programa. Os participantes secundários (N = 17) nesse estudo incluíram professores de disciplinas de metodologia de ensino, supervisores, orientadores de estágio, professores colaboradores e orientadores dos participantes residentes do LEE. Eu (Gatti) entrevistei cada um desses participantes secundários de uma a duas vezes, cada entrevista com duração entre 45 e 90 minutos. Finalmente, entrevistas em profundidade também foram conduzidas com dirigentes da Universidade Parceira e responsáveis pela parceria com a LEE, a fim de compreender o contexto programático mais amplo. Essas entrevistas permitiram situar meu estudo dentro de um contexto maior de políticas de formação de professores.

Para entender como os participantes conceberam o aprendizado da docência e como a linguagem programática da LEE influenciou seus processos de pensamento, uma análise metafórica sistemática foi conduzida sobre os enunciados dos participantes das entrevistas transcritas. No caso deste estudo, nos baseamos em análises anteriores (Gatti; Catalano, 2015), mas focamos em metáforas que se sobrepunham entre nosso caso previamente analisado, Rachael, e sua companheira de estágio, Sam. Notavelmente, encontramos muitas metáforas abrangentes em comum. Organizamos nossos resultados em torno dessas quatro metáforas sobrepostas.

Resultados

Conforme ilustrado anteriormente neste capítulo, o corpo docente e a administração reconheceram da mesma forma a parceria entre LEE e Universidade Parceira como sendo complicada e repleta de tensões, tanto ideológicas quanto pedagógicas. Assim, enquanto a residência LEE era uma parceria no nome, na realidade, ela representava uma relação marcada por profundas desigualdades e incoerências substanciais. Essas tensões entre as instituições parceiras não eram apenas noções abstratas e discursivas; em vez disso, elas saturaram o processo do aprender a ensinar dos residentes que eram empregados pela LEE UTR. Nesta seção, mostramos como as falhas tornaram-se visíveis na linguagem das

duas participantes, Rachael e Sam, enquanto elas falavam sobre suas experiências do aprender a ensinar na residência LEE. Observe que, embora Rachael e Sam fossem colocadas com a mesma professora mentora, Laurie, em um dos principais locais de treinamento da LEE, elas experimentaram essa tensão na relação e, no fim, optaram por não trabalhar juntas como outros residentes fizeram. Apesar do fato de elas terem personalidades e abordagens para o ensino diferentes, nossa análise da metáfora crítica revelou que Sam e Rachael usaram uma linguagem semelhante para transmitir suas percepções de aprender a ensinar na residência LEE. Muitas metáforas foram usadas para ilustrar as tensões identificadas (para mais detalhes, ver Gatti; Catalano, 2015). No entanto, neste capítulo, nos concentraremos em quatro das metáforas mais comuns e compartilhadas por Sam e Rachael: “Partes de um todo”, “Professores são máquinas”, “A Residência Lee é um hospital/laboratório” e “Aprender a ensinar é uma viagem”.

Partes de um todo

A primeira metáfora encontrada no discurso dos nossos sujeitos de pesquisa foi a da parceria sendo um todo em que os participantes se esforçam para se unir por meio das várias partes incoerentes (universidade, UTR, várias fontes que eles recebem para se basear: como Lemov, por exemplo). Esta metáfora ontológica da parte/do todo nos permite “compreender as nossas experiências em termos de objetos e substâncias” e quantificar e identificar aspectos particulares bem como nos ajudar a lidar racionalmente com as nossas experiências (Lakoff; Johnson, 1980, p. 25-26). No exemplo abaixo, Sam fala sobre como aprender toda a terminologia programática é “como aprender uma nova língua” e como todas as peças não andam juntas:

Quero dizer que há, na verdade, uma tonelada de siglas e coisas que não são necessariamente exclusivas da UTR, como o ECRS ou padrões acadêmicos da língua inglesa. Mas é como se as pessoas estivessem por toda parte, o tempo todo, ECRS, RCRS, C-CRS, todas essas coisas, e isso tem muito a ver com as siglas, mas então é uma estratégia que vem de Lemov e o ciclo de gestão de comportamento. Então, são todos esses elementos se unindo. Eu não sei se há alguma coisa exclusivamente UTR. É basicamente um *meio para reunir* pessoas e programas.

A descrição que Sam faz do ensino como um processo de juntar elementos díspares nos faz lembrar: não há dois remendos combinados e cada um vem com sua própria história, incluindo quem o usou, quando e onde. Sam continuou a fazer referências a incompatibilidades de seu currículo quando perguntada onde estava aprendendo a ensinar inglês como disciplina:

[...] Acho que o que minha turma de metodologia de ensino, que terminou na semana passada, supostamente deveria ser sobre [...]. Aprendemos muitas maneiras boas de escrever, aprendemos a fazer mini-lições sobre gramática e a relacionar algumas coisas com o texto, mas não é como realmente ensinar um romance. Eu continuo recebendo informações diferentes de todas as partes. Como se eu sentisse que meu professor de metodologia de ensino dissesse: “Bem, não simplesmente ensine um romance; não simplesmente jogue um romance sobre eles [os alunos]”. Use-o para ensinar-lhes vocabulário e use-a para ensinar tudo, tudo o que seu currículo deve *tecer junto*. *E eu sinto como se LEE fosse como se houvesse alguma gramática isolada, algum vocabulário isolado, tudo é ensinado separadamente. E então vamos lançar esse texto em você, mas não podemos realmente falar sobre o conteúdo, temos que falar sobre as habilidades. Então, tudo o que você pensou que você faria quando quisesse se tornar um professor de inglês, você não vai fazer porque não vamos realmente falar sobre o texto [...]. É como eu sinto que a coisa vai continuar.*

Conforme seu ano de residência docente continuava, a descrição de Sam das partes isoladas permaneceu a mesma, mas a maneira como ela lutava com esses elementos isolados mudou. Ela explicou:

Estou aprendendo a *reunir* elementos diferentes da língua inglesa. Leitura, escrita e gramática para fazer algum tipo de aula coeso para que o meu ensino não se sinta “Ok, agora que estamos fazendo uma viagem para a terra da gramática”; não se sinta tão desconexa. Porque com o meu modo de ensinar eu estava fazendo muito disso e meio que vendo que eu posso torná-lo mais integrado. Eu não estou vendo um modelo disso, mas é um objetivo.

A companheira de estágio de Sam, Rachael, também descreveu sua experiência de aprender a ensinar com uma metáfora “Parte para o todo”. Quando perguntada sobre o ensino em equipe em seu estágio de residência, Rachael descreveu da seguinte maneira:

É uma daquelas coisas em que praticamente somos parcelados em diferentes lições, apenas como padrão, seja lá quem estava fazendo isso antes. Não é realmente negociado, é apenas uma espécie de lugar em que as peças aterrissam.

O uso de Rachael da palavra “parcelada” é impressionante, dada a definição de “parcela”: “dividir alguma coisa em partes menores, especialmente para vendê-las”. Rachael não estava usando conscientemente o verbo “parcelar” para indicar uma compreensão da lógica baseada no mercado de ensino e na atribuição curricular; no entanto, sua expressão metafórica é crucial. A CMA nos permite ver a invisível e penetrante presença do imaginário social neoliberal na linguagem que ela usa.

Professores são máquinas

Nessa metáfora, nós percebemos como as participantes da pesquisa comparam seus papéis de professores com os das máquinas. Sam explica,

Porque ensinamos habilidades, os textos são um tipo do que usamos para ensinar as habilidades. Então, eu acho que é diferente da minha visão inicial e romantizada de ensinar inglês, mas tudo bem. Eu tive apenas que *mudar um interruptor na minha cabeça* e vejo objetivo ao fazer isso [...].

Rachael tem uma observação semelhante:

Eu esperava que fosse mais, sua própria perspectiva em particular e o que você pode trazer para todo o processo. Acho que o que estou descobrindo é o quanto você pode se ambientar e *se tornar parte do sistema*. Mas a ironia é que, quando se trata de planejamento, o que estou descobrindo é a minha própria situação, tudo isso termos de como você se move fisicamente nesse espaço e na logística e é isso. Acho que já disse,

isso sempre me faz pensar em *Happy Feet*, quando ele aparece com um estranho monitor nas costas. Isso me faz sentir como um *professor de controle remoto*, às vezes.

Em ambos os casos, as realizações linguísticas “mudar um interruptor na minha cabeça” e “professor de controle remoto” indicam a perda total de controle, no qual ela é privada de ação, escolha e criatividade (Gatti; Catalano, 2015). Esse resultado se alinha com o estudo de Popescu (2017), que comparou o uso das metáforas para a economia na mídia britânica e na romena e descobriu que as metáforas com o termo “máquina” eram mais recorrentes no discurso romeno. O autor atribuiu essa descoberta à falta de controle sentida pelos romenos como resultado de sua história em um regime comunista autoritário. Assim, a ideia de que as metáforas de máquina ou metáforas de robô se relacionam com a falta de controle é bem estabelecida e ilustra a natureza insidiosa de trabalhar em um programa em que a conformidade é necessária para permanecer nele. Os residentes do LEE eram funcionários do programa e podiam ser demitidos a qualquer momento. Dada essa realidade, as decisões tomadas individualmente por Sam e Rachael para renunciar suas escolhas profissional e ética são sensatas. Por utilizar inconscientemente a metáfora do “professor é uma máquina”, elas revelam os vínculos nele envolvidos: as máquinas não podem pensar por conta própria, elas são controladas por uma força externa e não têm capacidade para julgamentos críticos sobre seu próprio ensino ou acerca do que é melhor para seus alunos.

A residência LEE é um hospital/laboratório

A terceira metáfora encontrada no discurso de ambas as participantes é a que “a residência é um hospital/laboratório”. Em ambos os casos, a metáfora é usada para discutir um ambiente de vigilância em que a completa falta de privacidade produz sensação de vulnerabilidade e, no caso de Rachael, até mesmo violação. Tudo o que elas fazem na sala de aula é submetido a escrutínio, críticas e análises. Abaixo, Sam revela a pressão que ela sente da LEE em divulgar ou não divulgar sua identidade de gênero gay.

Sam: [...] Eu não sei. É um pouco estranho e um pouco desconfortável porque sinto que há muita pressão não dita. Pressão

para não divulgar minha identidade.

Lauren: De onde você sente que vem essa pressão?

Sam: Eu não sei. É assim, como a pressão do UTR. Pressão não tanto de outros professores. Como se eu não tivesse a ideia de que isso é o que existe no [distrito escolar], mas acabei de receber aquela falsa sensação de pressão da LEE. Porque eu sinto como se eu estivesse sob o microscópio o ano todo [...]. Quer dizer, eu quero ser capaz de falar sobre o assunto, falar sobre gênero e falar sobre sexualidade, uma vez que aparece no que estamos lendo, mas eu sinto que não quero tocar no assunto.

A expressão linguística metafórica (MLE) de estar “sob o microscópio” mapeia ações e objetos associados a laboratórios e/ou hospitais na experiência de aprender a ensinar. A fim de compreender o pensamento que influencia essa metáfora, precisamos chamar a atenção para as coisas que normalmente são colocadas sob um microscópio (por exemplo, partículas minúsculas, espécimes) e o que se espera que seja obtido examinando-as. Ou seja, essas pessoas em um laboratório normalmente visualizam células ou amostras para diagnosticar problemas ou aflições a fim de que possam ser resolvidos. Nessa metáfora, Sam é o que está sob o microscópio e, portanto, todas as qualidades associadas a células ou a amostras seriam mapeadas em seus próprios sentimentos e experiências no programa. Assim, nos programas de formação de professores cuja missão é apenas a realização (versus o florescimento), os professores são a doença ou a aflição que devem ser consertadas ou curadas para que se obtenham “ganhos notáveis no desempenho do aluno”. Ao dizer que está “sob o microscópio”, Sam inconscientemente percebe essa ideologia central do programa.

Rachael, companheira de estágio de Sam, expressou sentimentos muito parecidos de impotência e falta de ação. Rachael utiliza uma metáfora com o parto para explicar a sensação de escrutínio constante, bem como a falta de ação e poder e a violação pessoal que ela sente sendo observada, como no seguinte comentário:

Rachael: Sim, era como a perda da privacidade ao ter uma criança com uma sucessão de médicos que chegam e se sentem muito confortáveis colocando as mãos em sua vagina. É como “Oh, você se importa?”. Há constantemente pessoas chegando e acho que comparo isso com aquilo porque sou uma pessoa

muito reservada para a ideia de entregar minha imagem e minha voz e tudo o que não é natural para mim. Eu acho que, em termos de processo, eles são capazes de obter dados realmente bons. Acho que, em termos de formação de professores, isso pode realmente produzir os resultados que eles querem, mas, em termos pessoais, acho que de certa forma é degradante esse tipo de escrutínio (Gatti; Catalano, 2015).

Tomados em conjunto, vemos que quer a participante falar sobre estar sob um microscópio, quer ter um bebê em um hospital, uma coisa se liga às MLEs: a completa falta de vontade e poder que cada uma delas sente quando as pessoas as estudam. Embora a sensação de perda do controle seja um aspecto inevitável de aprender a ensinar – em qualquer programa e em qualquer ambiente –, as maneiras como os residentes da LEE descreveram isso eram particulares. Os professores universitários do estudo mais amplo não expressaram esses tipos de conceituação metafórica da experiência de aprender a ensinar.

Aprender a ensinar é uma viagem

Finalmente, a metáfora de aprender a ensinar sendo uma viagem foi encontrada com frequência nos dados de ambas as participantes. Curiosamente, elas usaram a metáfora de andar de bicicleta para se referir ao processo de aprender a ensinar, mas, infelizmente, a bicicleta era vista como perigosa e/ou fora de controle, como nos exemplos a seguir. No primeiro, a pesquisadora realmente pede a Sam para conscientemente apresentar uma metáfora que descreve suas experiências de aprender a ensinar (considerando que, nos outros casos de metáfora nesta análise, elas não foram conscientemente pensadas ou explicitamente apontadas pelas participantes). Sam responde:

Estou pensando em objetos circulares, tentando subir uma colina. Tentando empurrar uma bola grande para cima de uma colina ou *andar de bicicleta subindo uma colina*. Algo que é incrivelmente difícil no início e, em seguida, você chega a um ponto – e o ponto, para mim, era conseguir um emprego – onde se sente competente e então parece tão rápido todo o caminho

para baixo que você fica como “ok, ok, ok, estou pronta, estou pronta, mas você ainda está na sala de aula de outra pessoa”. Isso é como esse ano pareceu ser. É difícil e, então, você chega a um ponto onde sabe que você é competente e pode ficar bem. Eu cheguei ao ponto em que sinto que posso ter minha própria sala de aula agora e, desde então, *tenho rolado ladeira abaixo*. Apenas fazendo o que posso ao longo do caminho, mas toda essa papelada e outras coisas continuam vindo na minha direção. Não é uma ótima metáfora.

Laurie: Não. Então você refere a si mesma como “a bola rolando morro abaixo”? Onde você está nisso?

Sam: Sim, acho que *sou o objeto, a bola, a bicicleta*. Sim [...].

Portanto, esse exemplo revela uma incrível perda de controle em aprender a ensinar: a viagem. E uma falta de orientação ou de alguém que impeça que a bola role para baixo. No caso de Rachael, a seguir, ela observa como se sente sozinha no processo, que é como se ela tivesse aprendendo a andar de bicicleta e não houvesse ninguém lá para impedi-la de cair continuamente. Ela explica:

Rachael: Mas neste momento realmente sinto que eu poderia ir a algum lugar e ser ouvida? Não. Estou me sentindo muito como “Oh, ok. Chegando perto”. Acho que atingi aquele *ponto da viagem* durante o recesso. Estou como se eu não estivesse indo para obter o que eu preciso, mas eu tenho uma oportunidade para ensinar, estou aprendendo coisas, estou exigente em termos de *feedback*, como eu posso usar isso sem perder completamente o ponto, porque não é o que eu estava pedindo. E estou aprendendo. É como me ensinar a andar de bicicleta. E continuar caindo.

O comentário de Rachael se conecta com as metáforas discutidas anteriormente (por exemplo, hospital/laboratório) em que as participantes sentiram que não tinham controle ou ação no processo. Além disso, a falta de um guia ou de alguém para ensiná-la a pedalar levou-a a cair da bicicleta e, no fim, abandonar o programa.

Conclusão

Por meio da Análise Crítica da Metáfora (CMA), tentamos mostrar como duas residentes navegaram por diferentes imaginários sociais incorporados nas duas instituições parceiras. Quando lidamos com instituições com objetivos diametralmente opostos, como no caso da Universidade Parceira e da LEE, devemos entender que as ideologias e as missões conflitantes não permanecem retoricamente isoladas; em vez disso, moldam, de maneira muito real, o processo de aprendizagem dos inscritos (ou empregados, no caso da LEE) no programa em particular. Como demonstramos em nossos resultados de pesquisa com Sam e Rachael, as forças insidiosas da privatização e o foco na realização (medido por dados) resultam em sensação de impotência, perda de ação e confusão enquanto tentam dar sentido às díspares e conflituosas etapas do programa. Vemos a maneira como os professores, simultânea e paradoxalmente, são encarregados de fazer todo o trabalho para ajudar os alunos a alcançarem êxito, mas também a serem limitados de qualquer poder para tomar decisões ou exercer o desenvolvimento profissional.

Vimos como a privatização é vivenciada nesse campo por professores novatos, que sentem os efeitos reais de parcerias em que o papel dominante das empresas privadas é ocultado e os professores são deixados para ajustar um programa coerente para seus alunos. Programa esse cuja construção de significado não é ignorada ou deixada de lado inteiramente na busca de treinar os estudantes para o mercado de trabalho. Portanto, cabe aos programas de formação de professores criar espaços em que os alunos possam ser “criticamente transitivos” (Boyles, 2011, p. 446) e também descobrir maneiras de permanecer fiéis ao foco na criação de significado e pensamento crítico enquanto ainda se esforçam para atingir objetivos programáticos associados ao lado privado da parceria.

Pensando no que pode ser feito na formação de professores, propomos três pontos de partida:

1. *Reconheça o propósito da divisão*: se as instituições parceiras têm uma divisão ideológica, não é bom fingir que essas tensões não existem ou são benignas ou neutras, porque elas não são. Assim, devemos ser honestos e transparentes com nossos alunos ao identificar explicitamente as diferenças inconciliáveis.

2. *Crie espaço para reflexão crítica*: os programas de formação de professores precisam ser um espaço para os alunos refletirem, considerarem e negociarem criticamente as diferentes influências que experimentam em seu processo de aprender a ensinar; seja ele o Teach for America [Ensinar para a América] (ou o Teach for All [Ensinar para todos]), programa baseado na universidade, ou uma parceria entre um empreendimento filantrópico, um distrito escolar e uma universidade.
3. *(Re)centralize objetivos em e para o ensino*: ajude os alunos a considerar, revisar, se afastar ou criar os próprios objetivos de ensino, o tal “ensinar para que fim?” (Gatti, 2016). No caso de Sam, por exemplo, foi seu compromisso com o objetivo de criar significado que permitiu que ela atendesse aos requisitos da LEE no que diz respeito à realização e, ao mesmo tempo, desenvolvesse e mantivesse um senso de integridade pessoal e profissional para ensinar e se relacionar com os alunos.

Em conclusão, argumentamos que as forças baseadas no mercado e as forças privatizadoras são ideologicamente incompatíveis com o imaginário social apresentado por universidades e/ou instituições criticamente transitivas. Como Kirp (2003, p. 144-145) nos lembra, “sempre houve uma tensão entre a universidade e a fonte de financiamento que tende a controlar o pensamento”. Essas tensões não desaparecerão e, como os outros capítulos deste livro ilustram dolorosamente, elas são globais por natureza. Talvez reconhecendo a divisão de propósitos, criando espaço crítico para a reflexão e os objetivos (re)centralizados no e para o ensino, podemos ajudar nossos alunos – em qualquer caminho – a aprender a negociar esse terreno político complexo, novo e baseado no mercado.

Referências

- ANAGOSTOPOULOS, D.; SMITH, E.; BASMADJIAN, K. Bridging the University-School Divide: Horizontal Expertise and The “Two-Worlds” Pitfall. *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 58, n. 2, p. 138, 2007.
- BENDIX, A. Trump’s Education Budget Revealed. *The Atlantic*, Boston, 26 mar. 2017. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/03/trumps-education-budget-revealed/519837>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- BOYLES, D. The Privatized Public: Antagonism for a Radical Democratic Politics in Schools? *Educational Theory*, Illinois, v. 61, n. 4, p. 433-450, 2011.

- BRITZMAN, D. P. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: SUNY Press, 2003.
- BICKMORE, S.; SMAGORINSKY, P.; O'DONNELL-ALLEN, C. Tensions Between Traditions: The Role of Contexts in Learning to Teach. *English Education, Indiana*, v. 38, n. 1, p. 23, 2005.
- CHARTERIS-BLACK, J. *Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- ESTADOS UNIDOS. Departamento de Educação. *Programs: Race to The Top Fund*. Washington, DC, 2016. Disponível em: <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- ESTADOS UNIDOS. Gabinete de Gestão e Orçamento. *Budget of the U.S. Government: A New Foundation for American Greatness. Fiscal Year 2018*. Washington, DC, 2017. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/omb/budget/fy2018/budget.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, A. E. (Ed.). *Conceptual structure, discourse and language*. Stanford: CSLI Publications, 1996. p. 113-130.
- GASTIC, B. Closing The Opportunity Gap: Preparing The Next Generation of Effective Teachers. In: HESS, F. M.; MCSHANE, M. Q. (Eds.). *Teacher Quality 2.0: Toward a New Era in Educational Reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2014. p. 91.
- GATTI, L. *Toward a Framework of Resources for Learning to Teach: Rethinking US Teacher Preparation*. New York: Palgrave, 2016.
- GATTI, L.; CATALANO, T. The Business of Learning to Teach: A Critical Metaphor Analysis of One Teacher's Journey. *Teaching and Teacher Education, Stanford*, v. 45, p. 149-160, 2015.
- GIROUX, H. (2012, June 19). *Beyond The Politics of The Big Lie: The Education Deficit And The New Authoritarianism*. Truthout, Sacramento, 19 jun. 2012. Disponível em: <http://www.truth-out.org/opinion/item/9865>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- GOODLAD, J. I. *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1994
- HOWEY, K. R.; ZIMPHER, N. L. *Educational Partnerships to Advance Clinically Rich Teacher Preparation*. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2010.
- HURSH, D. *The end of public schools: The corporate reform agenda to privatize education*. Nova York: Routledge, 2016.
- KAMENETZ, A. *President Trump's Budget Proposal Calls for Deep Cuts to Education*. NPR Ed, Washington, DC, 22 maio 2017. Disponível em: <http://www.npr.org/sections/ed/2017/05/22/529534031/president-trumps-budget-proposal-calls-for-deep-cuts-to-education>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- KIRP, D. L. *Shakespeare, Einstein, and The Bottom Line: The Marketing of Higher Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

- KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LAKOFF, G.; WEHLING, E. *The Little Blue Book: The Essential Guide to Thinking and Talking Democratic*. Nova York: Simon and Schuster, 2012.
- LOH, J.; HU, G. *Subdued by The System: Neoliberalism and the Beginning Teacher. Teaching and Teacher Education*, Stanford, v. 41, p. 14–21, 2014.
- MAUTNER, G. *Language and The Market Society: Critical Reflections on Discourse and Dominance*. Nova York: Routledge, 2010.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MUSSON, G.; COHEN, L.; TIETZE, S. *Pedagogy and The "Linguistic Turn": Developing Understanding Through Semiotics. Management Learning*, Thousand Oaks, v. 38, n. 10, p. 45-60, 2007.
- POPESCU, T. *Conceptualisation of Economy in The British and Romanian Business Press: A Corpus-Based Approach*. In: *International Conference on Figurative Thought and Language*, 3, 2017, Osijek. Anais... Nova York: John Benjamins Publishing Company, 2017.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. *Globalizing Education Policy*. Nova York: Routledge, 2010.
- SMAGORINSKY, P. et al. *Tensions in Learning to Teach: Accommodation and The Development of a Teaching Identity. Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 55, n. 1, p. 8, 2004.
- STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*. Nova York: Guilford Press, 2013.
- YIN, R. K. *How to do Better Case Studies*. In: BICKMAN, L.; ROG, D.J. (Eds.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. 2. ed. Nova York: SAGE Publications, 2009. p. 254-282.
- ZEICHNER, K. M. *Rethinking The Connections Between Campus Courses And Field Experiences In College-And University-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 61, n. 1-2, p. 89, 2010.
- ZEICHNER, K. M.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. *Democratizing Teacher Education Through Practice-Based Methods Teaching and Mediated-Field Experiences in Schools and Communities*. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Denver, 2011.