UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

ALINE SILVA MACIEL

A constituição das identidades docentes pelos relatos de experiências em sala de aula

Porto Alegre, 2015

ALINE SILVA MACIEL

A constituição da identidade docente pelos relatos das experiências em sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre, 2015

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ângela, que me inspirou a me aventurar pelo mar nada tranquilo da Licenciatura, por sempre me apoiar nas minhas decisões e sempre vibrar comigo nas conquistas. A ela que me orgulha pelo seu trabalho e sua incansável dedicação como professora.

Ao meu filho Gustavo, pela paciência em dividir a mãe com tantos trabalhos, provas, aulas e monitorias. Por estar sempre pertinho pra dizer um “eu te amo mãe”, por alegrar meus dias e me dar a certeza de estar no caminho certo.

Aos meus amigos amados que dividiram comigo a angústia do TCC nesse semestre, foi bom passar por “isso” junto com vocês.

Aos colegas de curso pela amizade construída nesses quase seis anos de UFRGS, pela companhia nesses dias, pelo aprendizado que tive convivendo com cada um deles, pelas construções e desconstruções que fizemos.

À minha orientadora por ser uma referência na minha formação universitária, além de se propor a me orientar nesse trabalho mesmo não sabendo ao certo aonde ele iria nos levar. Obrigada por dispor-se a estudar comigo, e por contribuir de maneira singular para a realização desse trabalho.

Agradeço também, aos maravilhosos outros professores que auxiliaram na minha formação, e que permitiram a construção da minha identidade profissional.

Obrigada!

"Vamos, aí está um caminho, vamos comigo. Este caminho nunca será igual para nós dois, mas podemos aprender juntos ao longo dele. Se ele nos leva a um oceano, ainda que não possamos possuir toda a riqueza do mar, será deslumbrante ficar na praia catando conchas que ali chegam."

Isaac Newton

RESUMO

O presente trabalhou investigou a constituição das identidades docentes desde os relatos de três estagiários sobre suas experiências em sala de aula, durante o período de realização do Estágio de Docência em Biologia do Curso de Ciências Biológicas da UFRGS. A escrita dos relatos acontece na forma de um diário, em que os alunos descrevem suas observações, práticas de ensino, questionamentos e reflexões sobre a profissão docente de maneira livre. Este estudo teve como objetivo procurar compreender a formação da identidade docente a partir de reflexões que surgiram no decorrer do encontro com a realidade educacional. Para a análise dos relatórios, buscou-se trabalhar a partir da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. A partir desse referencial teórico metodológico, os textos foram analisados e "recortados" em trechos, posteriormente sendo agrupados aqueles em que foram evidenciados sentidos semelhantes e que estabeleciam relações com o objeto de estudo: a docência para a participação; a escola como instituição; dificuldades escolares como contexto do trabalho docente; a busca pelo espaço em sala de aula; relacionamento com os alunos; sentimentos quanto à prática docente. A análise investigou o processo de formação das identidades dos professores de biologia, através de como a prática significou para eles. Os estagiários indicaram refletir sobre o seu papel dentro do processo educacional, demonstrando estarem em pleno processo de significação sobre a profissão. Eles atribuíram grande importância ao relacionamento com os alunos, construindo relações dialógicas e de respeito mútuo, procurando legitimar seu lugar como professores de Biologia. A análise contribuiu para um maior entendimento das reflexões presentes durante o processo de formação das identidades docentes, além de poder orientar a organização das disciplinas de prática docente, a partir de questões que influenciam a formação dessas identidades, procurando meios de trabalhar cada vez mais a reflexividade dos estagiários.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação de professores de Biologia. Estágio docente. Diário. Professor reflexivo. Análise de discurso.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 6

2. REFERENCIAL TEÓRICO 8

2.1 Interações sociais e a experiência 8

2.2 Identidade Docente 10

2.3 Diário e Reflexão 14

2.4 Formação do sujeito 18

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO 22

3.1 Linguagem e a Análise de discurso 23

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: um ensaio de análise de discurso 27

4.1 Sentido de docência para a participação dos estudantes 29

4.2 Sentido de escola como instituição normatizadora 34

4.3 Sentido de contexto do trabalho docente 39

4.4 Sentido de estagiário na posição de professor em sala de aula 47

4.5 Sentido de relacionamento com os alunos 50

4.6 Sentido de sentimentos quanto à prática docente 53

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

REFERÊNCIAS 60

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor ocorre em diferentes momentos do curso de graduação, sendo a prática em sala de aula uma oportunidade para a reflexão, o que ressalva a importância do Estágio de Docência, momento em que o aluno tem os primeiros contatos com o universo escolar e se percebe como professor, reorganizando suas ações e suas formas de compreender o espaço da sala de aula. Na disciplina de Estágio de Docência em Biologia, ministrada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é utilizada a prática de se relatar as observações na escola e as aulas dadas pelos estagiários em uma ferramenta que permite criar e alterar páginas de um site na Web, um "wiki[1]" gratuito, o PbWorks, (tecnologia de comunicação para a construção de páginas web em que os textos e imagens podem ser compartilhados com um público restrito online). Na página, o estagiário relata seu dia-dia em sala de aula, as atividades realizadas, como é a turma e outras percepções e reflexões. A utilização dessa metodologia de escrita, como um diário do estágio, é muito rica, sendo um instrumento de reflexão para o aluno sobre suas próprias práticas, desenvolvendo a autocrítica. O compartilhamento dos relatos possibilita que tanto a professora e o monitor da disciplina quanto os colegas estagiários tenham acesso a esses relatos e façam comentários. A partir da análise documental desses relatos pretende-se investigar as inquietações relativas à experiência do estágio, bem como a percepção que o estagiário tem de si como professor, interpretando as representações construídas sobre o trabalho docente nos textos produzidos pelos estagiários, bem como os anseios e conflitos que descrevem. O estagiário registra, nesse diário de público restrito, as reflexões que avalia que são legítimas para serem publicadas. Nesse sentido, existe a intenção de persuadir o leitor da legitimidade e do valor das propostas pedagógicas e das ações realizadas.

Esse trabalho visa abordar a construção das identidades docentes pelos estagiários de Biologia a partir de impressões do estágio obrigatório em licenciatura, abordando o que é o "ser" professor e como é a percepção do "eu" em sala de aula. Também indaga acerca dos significados atribuídos à pratica de ensino docente na

[1] Wiki tem origem no idioma havaiano e significa veloz.

formação do professor, identificando saberes construídos a partir dos contatos com a escola, no registro escrito produzido pelos estagiários. O objetivo desse trabalho é interpretar questionamentos que surgem na formação do professor produzidos pelas relações com o outro: a orientadora, os colegas estagiários, a equipe da escola, incluindo o professor titular e, principalmente, os estudantes do Ensino Médio. Para tanto é analisada a reflexão sobre a prática docente propiciada a partir do estágio, os acontecimentos que marcam a constituição docente e as impressões dos estagiários sobre suas experiências como professores ao produzirem os seus relatos em uma página destinada a um público restrito.

Como foco, este trabalho não se restringe apenas aos saberes e práticas docentes, desse modo, inclui a dimensão pessoal relacionada à formação do professor e aos processos de identificação do mesmo. Procura-se, então, olhar para as questões da formação docente e os processos de identificação do ser professor, a partir da análise discursiva de questionamentos acerca da prática, sendo ela compreendida como mediadora no processo de formação de um profissional reflexivo. Segundo Tardif (2002), a identidade é modificada a partir do trabalho, ou seja, a prática é um espaço de construção da identidade, profundamente marcada pelos saberes do professor, sua experiência e sua história. Segundo Pimenta, a identidade não é algo externo ao sujeito, nem tampouco um produto imutável, ela é “um processo de construção do sujeito historicamente situado" (1996, p.75), a identidade do professor se constitui a partir dos significados sociais da profissão. Dessa forma, ao falar em construção das identidades docentes, nos referimos ao processo dinâmico e conflituoso, em que a mobilização dos saberes da experiência constrói a identidade do profissional. Essa construção ocorre através da interação com os outros e com os saberes. Ao entender o contexto profissional e se integrar nele, o profissional constrói gradualmente sua identidade (TARDIF, 2002). Portanto, a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os outros e com a instituição escolar.

A questão geral orientadora da investigação é: Qual o significado, nos cursos de formação de professores, da formação reflexiva de um profissional que é provocado e descrever e analisar a própria prática pedagógica em um tipo de texto aberto aos

comentários de outros: professora orientadora, monitor e colegas estagiários?

A partir de revisão bibliográfica acerca da formação do sujeito se discute, de maneira breve e introdutória, os conceitos de sujeito propostos por Jacques Lacan, Michel Foucault e Mead. Os autores trazem contribuições importantes para se pensar no tema da formação docente, de modo que, em síntese, é possível conceber o sujeito não como pré-definido, mas sim constituído através das relações com os outros. Outro autor que se discute neste trabalho é Michel Pêcheux, o qual pensa o sujeito a partir de uma perspectiva discursiva, rompendo com concepções subjetivistas ou objetivistas, propondo um sujeito não subordinado à noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo.

Também é em Pêcheux que nos apoiamos para analisar os textos dos estagiários. Dessa forma, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD), fundada pelo autor nos anos 60 do século XX. A AD é uma disciplina de interpretação fundada pela relação entre áreas da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise. Assim, a AD consiste em interpretar o que é dito associando ao contexto de quem diz. Então, a partir desse referencial teórico-metodológico, estudamos os deslocamentos de sentido nos discursos presentes nos relatórios dos estagiários escritos no Pbworks.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Interações sociais e a experiência

O processo de ensino e aprendizagem depende de modo fundamental das relações que se estabelecem entre professor e aluno, segundo Tardif (2002) ensinar, em si, não se define somente na pessoa do professor, a construção se dá por meio da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Segundo ele, ensinar "[...] é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor" (2002, p.13). Borges (2004) retrata o ensino por meio das relações interpessoais: "Ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro [...]. Ter empatia pelos alunos é uma coisa importante, pois é a base dessa

disposição para interagir com o outro ser humano, no caso o aluno“ (2004, p. 211). O ato de ensinar não se resume apenas à transmissão do conhecimento, mas se estende até a esfera do outro, de saber lidar com o outro. Entender essa rede de interações é importante para compor a reflexão em sala de aula sobre o papel como professor, e o que buscar por meio das práticas pedagógicas.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, com a finalidade de formar professores, tem em seu currículo as disciplinas de Estágio de Docência, as quais colaboram para o exercício da atividade de professor através das observações da escola, da leitura de textos referentes à formação, da própria prática docente e da produção de relatos e de reflexões sobre essa prática. O curso de graduação em si tem como objetivo contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construírem continuamente os seus saberes. Segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (2001), as competências e habilidades desenvolvidas pelo curso incluem a responsabilidade social e ambiental, o respeito mútuo, o diálogo, a transformação do contexto sócio-político, devendo o biólogo portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental, e também se comprometer com o desenvolvimento profissional constante, sendo flexível e disponível a mudanças. (Parecer nº 1301/2001 do Conselho Nacional de Educação).

O estágio de docência como experiência carrega em si muito mais que o dever da prática docente, como experiência ele denota um sentido mais amplo que, para Larrosa (2011), tem muito a significar. O autor caracteriza a experiência como algo que não é meu e sim exterior a mim, que tem a ver com o outro, e que não pertence a mim, apesar de ela ter a mim como lugar, ela acontece em mim. Adiciona que a experiência é um movimento de ida e volta porque ela sai de mim, se exterioriza, e volta, pois afeta a mim, produzindo efeitos no meu pensar, no meu ser e no meu saber, ou seja, ela toca em mim e me modifica. O lugar em que se passa a experiência é o sujeito, sendo ela subjetiva, sendo sempre singular e de cada um. "De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma" (LARROSA, 2011, p.7). Ainda, a experiência é um conceito que expressa a ideia de percurso, de movimento que passa

por mim, deixando marcas. O sujeito da experiência é um sujeito passivo, aberto, receptivo. A experiência é singular e ocorre para cada um de uma maneira única, significando e sendo sentida diferentemente por cada indivíduo. Ela também é constituída de incertezas, sendo de caráter imprevisível, não podendo ser tida de antemão.

> Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2011, p.22).

A experiência pode ser vista como um espaço de desconstrução, não estando ligada diretamente à ação, e sim à atividade transformadora, e como ela significa em mim, quais efeitos que ela produz, pois a experiência não só passa por mim, ela também me transforma e significa em mim.

2.2 Identidade Docente

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução nº1/2002 do CNE/CP), as práticas devem ser desenvolvidas através da observação e reflexão, com a resolução de situações problema. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, os Estágios de Docência possibilitam a prática da reflexão, a aproximação com a realidade, e as possibilidades de modificação da mesma, fornecendo elementos capazes de preparar o aluno para a sua constituição enquanto professor, promovendo a aquisição de um saber fazer, e saber julgar as consequências de suas ações. O estagiário é considerado um aprendiz que se constitui como docente através da imersão na prática, levando-o a aprender através do fazer, ou seja, o estágio pretende oferecer uma mostra da vivência do trabalho do professor, através de um conhecimento real da profissão. O estágio, sendo o lugar em que se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, é o espaço de aprendizagem da profissão docente e construção da identidade profissional, o que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é o entrecruzamento a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos que se confrontam. Para Dewey (1974), “o estudante deve enxergar a si próprio e a sua maneira, as relações entre meios e

métodos empregados e resultados atingidos." No presente estudo, o professor em formação, em seus relatos escritos, precisa construir relações entre o contexto institucional do estágio, os recursos disponíveis e os resultados pretendidos, comparando suas propostas com o que efetivamente foi possível realizar por meio da experiência de estágio. Segundo Pimenta (1996), os licenciandos não se identificam com a posição de professor, observando o professor da instituição escolar a partir de sua perspectiva de aluno da graduação. Ao longo do curso de formação inicial, precisaria ser realizada a transição da posição de aluno para a de professor. "Isto é, de construir sua identidade de professor" (1996, p. 77). Portanto, o papel dos cursos de formação é proporcionar experiências que contribuam para o melhor desenvolvimento do trabalho do estagiário, repensando o estágio como instrumento de inserção e de crescimento profissional por meio da vivência da posição de professor.

A construção da identidade docente se dá ao longo de nossas experiências e é formada a partir das relações com os outros, "não há organismo vivo de qualquer espécie cuja natureza ou constituição seja tal que possa existir ou manter-se em completo isolamento de todos os demais organismos vivos" (MEAD, 1992, p. 228). Como seres sociais, estamos constantemente sendo influenciados pelo mundo que nos cerca, ressignificando nossas ações a partir dos contatos que temos com outros atores sociais. A corrente do interacionismo simbólico constitui uma perspectiva de interpretar as percepções das pessoas sobre a realidade, o significado e o sentido que elas dão às coisas e como elas agem em relação às suas experiências. De acordo com BLUMER (1969), o Interacionismo Simbólico se fundamenta em três premissas: o ser humano age em relação às coisas com base nos sentidos que estas têm para ele; o sentido das coisas se origina da interação social que o indivíduo estabelece com os outros; estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo, usado pela pessoa ao lidar com as coisas e situações que ela encontra. Para os interacionistas o indivíduo e a sociedade são unidades interdependentes, o indivíduo interage com seu ambiente, interpreta-o e atua com base nessa interpretação. Essas interações são dinâmicas e continuamente desenvolvidas. Segundo Jeon (2004), para os interacionistas simbólicos, o significado é um dos elementos mais importantes na compreensão do comportamento humano, das interações e dos processos. Os

interacionistas argumentam que, para alcançar uma compreensão plena do processo social, o investigador deve se apoderar dos significados que são experienciados pelos participantes em um contexto particular. Através desses significados, caberá ao pesquisador entender o mundo das experiências vividas desde o ponto de vista daqueles que nele vivem.

A formação docente não depende só dos conhecimentos apreendidos na universidade: o conhecimento também é construído através da ação e, nessa relação teoria-prática, tanto a universidade quanto a escola devem trabalhar de maneira colaborativa para que a teoria das questões pedagógicas parta de uma prática dialética que permita a compreensão da complexidade do cotidiano escolar. Rosa e Ramos (2008) destacam que as experiências que o aluno tem a partir do estágio são muito importantes na formação da identidade docente. As atividades práticas propiciam aos professores a reelaboração dos saberes iniciais que entram em confronto com suas experiências, portanto, o período de estágio marca a formação de múltiplas identidades, sendo essa identidade continuamente formada e transformada. Segundo Tardif (2002), o professor, a partir da reflexão sobre sua própria prática, constrói um saber advindo da sua experiência do dia-a-dia, o qual se acredita ser o fundamento de sua competência profissional. Nóvoa prefere a ideia de processo identitário:

> A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1998, p. 28).

Esta identidade ou processo identitário se cria e se transforma através das relações pessoais e é diferentemente construída por cada sujeito, pois cada um tem seu modo de agir e pensar. Além disso, os diferentes contextos sociais em que cada um cresceu e se desenvolveu produzem representações sociais características de determinados grupos socioculturais. Podemos, assim, compreender que a identidade docente relaciona-se aos saberes adquiridos através da trajetória de vida de cada um, e também, aos saberes provenientes de uma interação entre sujeitos.

Para pensarmos em formação de professores é necessário ir além dos conteúdos didáticos ensinados na Universidade, e ir além dos textos que falam sobre a

prática docente, precisamos também colocar o foco sobre o professor, sobre sua história de vida, os desejos e anseios que permeiam sua formação profissional. Segundo Tardif, o saber dos professores é "profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo" (2002, p. 15). Diversas pesquisas abordam a complexidade da prática e dos saberes docentes, mostrando que a formação profissional deve ser mais ampla, incluindo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional das instituições educativas (NUNES, 2001). Muitos trabalhos (Schon, 2000; Zeichner, 2008; Liberali,1997) criticam o modelo de formação docente que forma técnicos, defendendo o desenvolvimento de um profissional crítico. No modelo de racionalidade prática descrito por Pérez Gomez (1995), a atividade docente é direcionada à solução de problemas através da aplicação de teorias e metodologias científicas, em que há separação entre a investigação (produção do conhecimento básico e aplicado para a resolução técnica de problemas) e a prática (em que o professor utiliza o conhecimento gerado pelos teóricos) ficando o profissional obrigado a aceitar uma definição externa dos objetivos que ele deve alcançar, com regras que regulam sua ação. Esse modelo considera o saber produzido a partir de pesquisa científica como única forma de conhecimento que o professor deva possuir e aplicar, ignorando a visão de que as teorias são produzidas por meio de práticas, ou seja, o professor deve ser o produtor e o realizador das práticas educacionais. A prática docente é permeada por situações adversas, há um grande número de variáveis situacionais envolvido que inviabilizam a simples aplicação de teorias genéricas geradas pelo conhecimento científico-técnico. Essas receitas não consideram as incertezas, conflitos de valores, singularidades e situações complexas. Para o autor, "os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais" (1995, p.100). O autor ainda destaca que a profissão docente deve ser considerada como uma atividade reflexiva, na qual há aplicação de conhecimentos técnicos em algumas situações específicas, mas estas não devem ser a maioria, portanto, a ação do professor deve se voltar para recriar estratégias e recursos, resolver situações incertas e modificar a rotina. Para Zanon (2014), a construção dos conhecimentos relacionados à teoria e prática docente

demanda o entendimento de diversos saberes a fim de que o professor possa analisar suas ações e, a partir dessa análise, organizar seus saberes constantemente, se inserindo "como sujeito de suas práticas, analista do contexto em que atua, articulador dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos" (2014, p.19). O professor deve conseguir articular teoria e prática, deve construir sentido para suas ações e gerenciar diversas atividades que vão muito além do ensinar, desenvolvendo habilidades de acordo com as situações que ele vivencia. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, além de sensibilidade, indagação teórica e, também, criatividade para encarar as situações ambíguas, conflituosas e, até mesmo, violentas, presentes nos contextos escolares (PIMENTA, 2005).

2.3 Diário e Reflexão

Como uma forma de abordar a formação docente de uma perspectiva focada nas interpretações do sujeito, a partir de suas reflexões, alguns estudos sobre formação de professores têm utilizado a análise de diários de aula. O diário é considerado um relato das experiências dos estagiários, em que são colocadas as observações, pensamentos e sentimentos, com o propósito de falar consigo mesmo. De acordo com Bolívar (2001), o diário auxilia na reflexão sobre os acontecimentos de aula, como sentimentos, preocupações, atividades, opiniões, comportamentos dos alunos e outras indagações. Servindo o diário também como instrumento para preservar os fatos sem as distorções que a memória vai introduzindo. A reflexão através do diário se exerce sobre a escola, os alunos, as interações que ocorrem na sala de aula e, também, sobre o narrador, que é um sujeito participante dessa história. No diário, consta a versão da aula dada pelo próprio professor e sua perspectiva pessoal acerca dos acontecimentos, sendo cada situação interpretada de um modo único que poderia ser diferente para cada professor, pois atinge diferentemente a subjetividade de cada um. Liberali (1999) considera que o gênero diário age como ferramenta na organização de processos mentais. Essa concepção da autora é compatível com o que defende Zabalza (1991), o qual afirma que o professor estabelece um diálogo consigo mesmo através da releitura e da reflexão de sua atuação em aula. Ou seja, a partir da escrita do relatório

e sua leitura, o aluno faz uma reestruturação de perspectivas sobre si e sobre as próprias atividades realizadas.

Para Porlán e Martín (1997), a utilização do diário permite refletir sobre os processos mais significativos da dinâmica em que o autor está inserido. Através desse instrumento, os estagiários refletem sobre suas práticas, esclarecendo e aprofundando a relação entre teoria e prática, elaborando pensamentos e contribuindo para um enriquecimento pessoal e profissional. Zanon afirma:

> [...] uma das possibilidades que favorece a formação de professores a fim de propiciar o desenvolvimento da análise crítica consiste em oportunizar momentos de registro escrito, no qual o licenciando poderá expressar sua trajetória, articulando a prática docente, o contexto de trabalho e a formação teórico-acadêmica inicial (ZANON, 2014, p. 20).

O uso do diário é importante para integrar o conhecimento e as habilidades da tarefa de ensinar. Zabalza (1994) assume que, ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e reconstrói, pela reflexão, sua atividade profissional. Assim, refletir significa gerar o racional e o consciente. Liberali (1997) assume que a reflexão vem, a princípio, tornar a ideologia visível, a fim de que as ações comunicativas sejam entendidas para, depois, serem transformadas. Para a autora, refletir pressupõe a transformação de uma situação. Para que isso ocorra, será necessário promover um distanciamento do sujeito com o mundo do real para que ele possa ser ressignificado, e, a partir daí possa desenvolver uma crescente consciência de si e do próprio mundo. Percebe-se que, para esses autores, o diário é um importante instrumento de expressão e elaboração do pensamento, inclusive Pérez Gómez (1998) assume:

> [...] a reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 29).

Para Souza e Gama (2010), a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas: sem a reflexão o docente se tornaria passivo, sem compreender suas necessidades. Também consideram que o modelo crítico é mais emancipatório, pois não dicotomiza teoria e prática: apesar de cada uma ter as suas especificidades, elas formam uma unidade inseparável. O profissional reflexivo não só reflete sobre ações do dia-a-dia, ele deve ter noção das diferentes nuances do ato de

refletir para, então, se tornar crítico e colaborativo. A mobilização dessa reflexão crítica é a base para a construção de uma identidade transformadora, sendo importante considerar o que se quer que os professores reflitam e como. Arruda e Baccon (2007) afirmam a importância do estágio como etapa da formação do professor, sendo a reflexão sobre a sua atividade docente um importante processo que trabalha, além da racionalidade, outras forças subjetivas, as quais auxiliam nas escolhas para seu futuro agir profissional. Entende-se até aqui que refletir é também transformar uma situação.

Trabalhar a reflexividade crítica é criar mecanismos para que o professor possa atuar perante as incertezas e singularidades promovidas pela prática, sabendo se posicionar frente aos problemas e conflitos de valores que possam vir a ocorrer em sala de aula. De acordo com Souza e Gama (2010), a reflexão crítica conduz os estagiários a pensarem sobre seu agir, o que contribui para que eles reformulem seus planos e percebam as consequências de suas ações. Portanto, o estagiário cria "uma consciência pedagógica, pensando e repensando suas ações" (SOUZA; GAMA, 2010). As autoras Rosa e Ramos (2008) descrevem que, nos tempos atuais, não refletimos sobre o que vemos e fazemos, apenas vivenciamos e reproduzimos, como se estivéssemos dentro de um sistema que nos fizesse consentir com o pouco que temos. Perrenoud (1999) adiciona que um profissional reflexivo se coloca dentro do problema, refletindo sobre as relações que ele tem com o conhecimento, o poder, com os outros atores sociais, e, sobretudo, refletindo sobre como superar as limitações e fazer suas ações mais eficazes.

Segundo Smyth (1993), a reflexão não deve ser restrita a examinar apenas as habilidades técnicas, deve igualmente se preocupar com os contextos éticos, sociais e políticos do ensino, ela também pode ocorrer em uma dimensão coletiva e colaborativa, superando o trabalho individual. O autor ainda coloca que a reflexão é fundamentalmente sobre criar melhorias na prática educacional, e nas relações sociais que constituem essas práticas. Para ele, a reflexão é fundamentada na crença de que o conhecimento sobre o ensino é incompleto, e é então continuamente modificado como consequência da prática, sendo essa reflexão um processo centralmente preocupado em desafiar os mitos dominantes, as suposições e os sistemas de

mensagens ocultas implícitos no meio de ensino se desenvolvendo sobre os interesses sociais e cenários políticos. Ainda Smyth conclui que a reflexão ocorre melhor quando o profissional descreve suas experiências, confronta-as e reconstrói suas teorias de prática, o ato de refletir expressa, portanto, uma orientação para a ação, transformando a prática.

Para Zeichner (2008), é importante que a formação docente verdadeiramente reflexiva supere a visão tecnicista, ampliando os saberes da formação profissional em que os professores entendam as razões ligadas às suas ações, "desenvolvendo a capacidade de tomar decisões baseado nos objetivos educacionais estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos" (2008, p. 536). Para o autor, todos os professores refletem de alguma forma, portanto, reflexão em si não significa muito, a reflexão para reprodução de métodos que supostamente são mais efetivos, se trata apenas de ajustar sua prática para reprodução de um currículo estabelecido por outros. É importante que o professor reflita sobre o seu ensino e sobre os seus alunos, considerando também as condições sociais da educação escolar que influenciam no trabalho em sala de aula. Zeichner (2008) ainda adiciona:

> A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Para Alarcão (2005), o conhecimento do professor se constitui além do acadêmico e das experiências, o saber do profissional consiste em conseguir trabalhar a informação que existe e ajustá-la conforme o contexto dos seus alunos sem se desfazer dos objetivos pretendidos.

O professor deve assumir um papel ativo nas reformas escolares. Segundo Van Manen (1977), o educador crítico preocupa-se com as consequências éticas e morais das suas ações e das organizações institucionais das quais ele faz parte. Deve-se discutir o contexto do trabalho docente, em qual contexto social e institucional a

atividade docente acontece. A reflexão crítica tratada por esses autores é um dos instrumentos que deve ser utilizado nos cursos de formação docente para transformarmos as práticas educacionais repetitivas, baseadas em aulas expositivas, em que o professor é mero aplicador de conteúdo sem questionamentos, e os alunos receptores, que não veem significado naquilo que aprendem. Há de se considerar também de que maneira a estrutura escolar intervém na atividade e nos objetivos do professor. A partir disso conseguiremos construir uma maior consciência pedagógica e construir agentes transformadores por meio de uma prática emancipatória.

Produzir um diário não é apenas expressar os pensamentos, é uma forma de perceber os próprios pensamentos, e, mais que isto, uma forma de elaborar esses pensamentos (MACHADO,1998). As atividades de registro das aulas e reflexão podem auxiliar na compreensão das questões relativas às adversidades ocorridas no estágio. Além do que a leitura e a análise dos diários como meio de avaliação das práticas contribuem para que o professor orientador também possa intervir e tornar mais produtivas as discussões que são feitas com os estagiários sobre as suas observações, podendo também trabalhar as ansiedades pelas quais passa o estagiário. Para o estagiário, o uso do diário auxilia na reorganização da aprendizagem e fornece informações sobre o seu ensino. Certamente a utilização do registro em forma de diário na formação docente é um instrumento que favorece uma atitude reflexiva em relação a si mesmo, em que o aluno, a partir de uma tomada de consciência, pode interpretar os significados dos conflitos internos e, a partir da análise desses discursos, reorganizar sua prática, aperfeiçoando-a, e ressignificar suas ações, construindo sua identidade docente. A construção dessa identidade é de interesse desse estudo, no qual procura- se interpretar discursivamente, a partir dos relatos dos estagiários, o que é “ser” professor e quais os conflitos existentes. Colocar o indivíduo como ator de suas ações é entender que ele tem a capacidade de escolhas, o que faz dele um sujeito ativo perante “as pressões ou constrangimentos sociais, assim ele pode intervir de maneira autônoma no sistema das relações sociais, como dono de suas decisões e senhor de suas ações” (JODELET, 2009, p.689).

2.4 Formação do sujeito

As definições de sujeito foram ampla e diversamente representadas ao longo da história, sendo determinadas pelas posições e pressupostos, no interior de cada discurso, quando se fala do sujeito. O sujeito como constituído pelas relações sociais (VYGOTSKY, 2000), o sujeito histórico social (MARX; ENGELS, 1982), o sujeito constituído através da interpelação ideológica, do assujeitamento (ALTHUSSER,1992), entre outras definições que marcaram e ainda marcam a caracterização do sujeito nos estudos atuais.

A teoria social de Mead (1934/1967) explora a relação entre indivíduo e sociedade, anunciando que a formação do sujeito ocorre com base nas interações sociais de que o indivíduo participa, através dessa interação o *self* se desenvolveria. Nesse processo de formação, o indivíduo assume papéis que o ambiente oferece a partir do grupo histórico-social ao qual ele pertence, dessa forma o comportamentalismo social contribui para uma discussão sobre o sujeito.

Segundo Goulart e Bregunci (1990), a concepção de *self* para Mead é uma "construção social", tendo a linguagem como elemento central para a sua formação, e adicionam que o *self* é um processo social formado pelo 'eu' e o 'mim'. Sendo o eu considerado como componente comportamental do self, compreende a reação do organismo às ações dos outros. Enquanto o mim é o conjunto de atitudes dos outros que o indivíduo toma para si. Assim as autoras concluem:

> Logo, o homem precisa introjetar o outro, o social, para desenvolver o self. Mas uma pessoa dotada de self é reflexiva, crítica e pode envolver-se em interações que resultam em escolhas que divergem das definições de seu grupo. Neste sentido, ela é capaz de fazer transformações sociais. O conceito de self adotado por Mead esclarece, portanto, como o desenvolvimento ou a socialização do homem ao mesmo tempo o vincula à sociedade e o libera desta (GOULART; BREGUNCI, 1990, p.53).

Para Mead (1982), a linguagem tem um papel na transformação do indivíduo, é através do processo social de comunicação que o indivíduo adquire o pensamento reflexivo sendo capaz de refletir sobre uma situação e adiar ou prever a reação do outro, ponderando os resultados de linhas de ação alternativas. É no interior desse processo que o sujeito, e as suas relações com os objetos, se constitui e é constituído. Assim, a linguagem age como mediadora no encontro do indivíduo com o mundo das relações sociais, de modo a orientar a sua ação sobre os objetos, a produzir uma estrutura de representações orientadora de suas condutas. Para Ferreira

(2010) o sujeito não está previamente concedido, ele é construído. E essa construção ocorre através do campo da linguagem.

A relação com o outro, sendo essencial na formação do indivíduo, é um dos pontos fundamentais sobre o qual recaem as reflexões da psicanálise (ARRUDA; BACCON, 2007), um dos grandes nomes da psicanálise que trabalhou a formação do sujeito foi Jacques Lacan (1901-1981). Baseado na ideia de que o eu se constrói primeiramente a partir do outro, em especial a partir da imagem que lhe é devolvida pelo semelhante, Lacan marca o desconhecimento e a alienação como constitutivos do eu (CUKIERT;PRISZKULNIK, 2002). Para Lacan, o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, é um posicionamento em relação ao outro, o sujeito é uma relação com a ordem simbólica (LACAN, 1969). Segundo a psicanálise lacaniana, o eu está sempre em uma relação ambígua com o outro. O outro às vezes é amigo, outras vezes, inimigo. A esta relação conflituosa Lacan chama de relação imaginária: a relação do ego ao outro, a relação do sujeito a esse outro, a esse semelhante em relação ao qual inicialmente ele se formou, é uma estrutura essencial da constituição humana (LACAN, 1979). Ainda em termos lacanianos, o narcisismo coloca em cena não apenas as marcas do processo de identificação, mas um jogo de tensões, em que todo equilíbrio puramente imaginário com o outro está sempre condenado por uma instabilidade fundamental (LACAN, 1988). Na psicanálise Lacaniana o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem, esta significa no inconsciente para simbolizar. Segundo o autor, é a relação do sujeito com o mundo da linguagem que permite a este entrar no simbólico.

Em Focault (1926-1984), o sujeito é constituído pelas determinações externas, sendo assimilado como um produto das relações de saber e de poder, isto é, o sujeito é constituído por relações intersubjetivas concebendo a si mesmo como um sujeito livre e autônomo (FOUCAULT, 2004). Para pensar a subjetividade como processo e não estrutura, Foucault, em sua obra, fala de processos de subjetivação, se referindo à forma como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, dando uma identidade a ele. Enquanto os processos de objetivação dizem respeito ao modo como o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento. Objetivação e subjetivação são complementares e se relacionam através dos jogos de verdade,

assim chamados por serem um conjunto de procedimentos pelo quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros por meio das práticas dos sujeitos, e ainda, o modo pelo qual um certo tipo de objeto se relaciona com o sujeito. Para Foucault, o sujeito é o produto das relações de poder, portanto, constituído por elas, é uma determinada identidade produzida por forças em um determinado período histórico (FOUCAULT, 2003). A nossa ideia de quem somos desenvolve-se no curso da interação com os outros. De acordo com Zanella (2004), o sujeito é constituído em contextos sociais, os quais se formam a partir das ações humanas organizadas coletivamente. O sujeito, nessa perspectiva, é constituído a partir de uma processualidade, o que ele é não se estabiliza de maneira definitiva. Essa constituição ocorre na medida em que o sujeito sofre a ação das forças externas, que o afetam a partir de enfrentamentos, e passam, em parte, a circular também do lado de dentro. Através do outro nos diferenciamos de nós mesmos e daqueles que nos cercam, e formamos o que somos também pela ideia do que não somos.

Já Michel Pêcheux (1938-1983), fundador da Análise de Discurso, pensa o sujeito desde uma perspectiva discursiva, sendo o sujeito constituído materialmente pela linguagem e interpelado pela ideologia, estando a ideologia materializada no discurso do sujeito. O autor encontra a noção de sujeito, em parte, na psicanálise, e, em outra parte, no materialismo histórico. Sendo o primeiro um sujeito descentrado, distante do sujeito consciente, e o segundo, o sujeito assujeitado da ideologia althusseriana. Dessa forma, o sujeito da Análise de Discurso é atravessado pela linguagem e pela história, sendo a ideologia condição para a constituição dele (ORLANDI, 2013). Para Pêcheux e Fuchs (1993), os sujeitos do discurso estão cercados de discursos já existentes, atravessados pelo já-dito que sustenta a possibilidade de todo dizer, o que será chamado de interdiscurso, portanto o sujeito não é produtor de seu discurso, sendo apenas sendo suporte para a sua produção. Assim, ao atingir o simbólico, o indivíduo torna-se sujeito, pela linguagem, não tomando consciência disso, pois é assujeitado ideologicamente. Dessa forma, o sujeito, na AD, é interpelado pelo inconsciente e pela ideologia, de modo que as condições de produção do seu discurso vão afetar na interpretação dos sentidos, já que o discurso é determinado historicamente (PÊCHEUX; FUCHS, 1993).

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Foram selecionados três relatórios de um acervo de 62, utilizando uma Tecnologia de Comunicação e Informação, já escritos por alunos que cursaram o Estágio de Docência em Biologia em semestres anteriores à pesquisa. Os relatórios dessa disciplina vêm sendo produzidos no wiki gratuito Pbworks, desde 2012. Essa ferramenta permite o compartilhamento dos textos entre todos os alunos matriculados, bem como com outros leitores autorizados pelos autores, mediante a inclusão de seus e-mails entre os usuários do espaço de trabalho. Das solicitações para permissão da leitura dos relatórios, apenas seis alunos incluíram o e-mail da pesquisadora, então, a partir desses relatórios, selecionamos os três que estavam com descrições mais ricas e completas, o que poderia fornecer maiores subsídios para o presente trabalho. Assim, para a realização da pesquisa, os autores foram consultados e incluíram o e-mail da pesquisadora em seus espaços de trabalho, autorizando a leitura e a eventual reprodução de trechos, como dados do estudo.

Nos relatórios, os alunos escrevem sobre a observação da escola, os aspectos que situam a escola no Bairro, bem como a estrutura da instituição. Também são descritos os alunos, de onde vem, como são as interações entre os professores, demais funcionários e os estudantes. Nesses relatórios, os estagiários registram a elaboração de suas aulas e como elas ocorreram, colocando os aspectos que, para cada um, são mais relevantes nesse processo de lecionar, de forma pessoal e espontânea, imprimindo sua marca nos textos.

Os relatórios têm organização e forma livres, não existindo uma formatação previamente definida, dessa forma o escritor expressa de forma dinâmica e pessoal suas atividades, registrando suas aulas no espaço do PbWorks como uma espécie de diário que será lido pelo professor e demais pessoas que ele autorizar. Alguns incluem fotografias, desenhos, letras de música, poesias, slides utilizados com os alunos, textos de divulgação científica e textos didáticos, vídeos, exercícios, provas, roteiros de aulas práticas, etc. Por isso, cada relatório é único e reflete a personalidade e os valores do autor.

Na análise dos relatórios, procurou-se entender como se desenvolveu o estágio,

quais as dificuldades encontradas, a relação professor-alunos, os discursos que se fazem presentes sobre o processo de tornar-se professor, os valores dos professores estagiários e demais questões que se repetiam nos relatórios e foram alvo de uma análise mais minuciosa. Nos textos, procuraram-se evidências da constituição da identidade docente ou do processo identitário, como a reflexão sobre o papel do professor, analisando questões sobre: o que o professor faz e como faz, qual a fundamentação teórica para sua ação, quais os significados de ser assim e como agir de maneira diferente.

A análise dos relatórios se deu a partir da desmontagem dos textos em fragmentos, unificando aqueles aspectos que se repetiram a fim de classificá-los e interpretá-los. Foram selecionados os trechos que representavam os propósitos do estudo, procurando evidenciar efeitos de sentidos que se manifestaram nos textos quanto às questões referentes à constituição da identidade docente, transparecendo como os estagiários foram afetados pela prática de ensino.

3.1 Linguagem e a Análise de discurso

A análise de textos pode nos trazer uma maior compreensão sobre o trabalho de formação docente, em relação às suas ações e sobre as representações sociais que os autores dos textos constroem (BRONCKART & MACHADO, 2004). A partir da escrita, o professor reconstrói a experiência e, através da análise dos seus textos, ele se torna mais reflexivo e autocrítico, levando o professor a assumir posições, questionando suas ações. Existe, portanto, uma construção de sentido a partir da linguagem. Escrever permite perceber os próprios pensamentos. Para Bronckart (1999), teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD)[2], as representações se constroem nas produções textuais, apropriadas e interiorizadas essas representações acabam servindo de guia para ações futuras do indivíduo. O autor conclui que os aspectos psíquicos e sociais materializam a linguagem, a qual é formada por agentes verbais que interagem entre si e com o meio, construindo a consciência individual e social. Esse processo de interação

[2] O Interacionismo Sócio-discursivo, ISD, é um quadro teórico fundado por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. É uma vertente originada a partir do Interacionismo Social com fundamento nos preceitos filosóficos de Vygotsky (1939/1993), Saussure (1916/1997), Volochínov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003).

simbólica, estabelecido pela linguagem, denominada texto, é constituído por um sujeito em um determinado momento histórico-social e, ao mesmo tempo, por uma produção que se relaciona com uma gama de outros textos em uma determinada formação social. De acordo com Bronckart (1999), para o ISD os textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, não somente referente aos conhecimentos e saberes, mas também relativo às capacidades de agir e da identidade das pessoas. Segundo Vygotsky (1978), o qual influenciou o ISD, as palavras permitem ao homem dar forma à sua consciência, a qual se forma por meio da reestruturação interna das atividades sociais ou externas ao indivíduo. É através da ação e da interação que nos desenvolvemos, e a linguagem possui um papel central nesse agir humano e social.

A linguagem ocupa lugar central no pensamento do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), levando o autor e os pensadores que compunham o chamado "Círculo de Bakhtin" a desenvolverem uma teoria da linguagem. De acordo com essa teoria, a palavra exerce a função de signo, sendo responsável pela materialização da interação verbal, através da comunicação, a qual é vista como realização concreta, porque procede de alguém e se dirige a outro alguém. A comunicação, portanto, é o processo de expressar-se em relação ao outro. Nesse processo, o eu só existe em relação ao outro, e somente assim pode se expressar, configurando a dinâmica da interação verbal/discursiva. Para Bakhtin (2006), a palavra é um signo neutro, pois seu sentido é moldado e dependente do contexto. Assim, ela pode preencher qualquer função ideológica.

Essa teoria se alicerça em alguns conceitos usados para tratar da linguagem, como "a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo" (MOLON; VIANNA, 2012, p. 146). A interação verbal trata a comunicação como a natureza da linguagem, sendo a realidade fundamental da língua. O enunciado é a unidade da comunicação discursiva, sendo único e irrepetível pois nasce na interação entre o eu e o outro, e está interligado à situação social em que é produzido. O signo ideológico é constituído sócio-historicamente através da interação social retratando e refletindo a realidade. E o dialogismo é para Bakhtin o princípio constitutivo da linguagem, trata da interação que ocorre no campo comum entre o locutor e o interlocutor do discurso, através da interação verbal, pela recepção e compreensão dos

textos.

Abordando a linguagem a partir da linha pêcheutiana, temos a ideia de que a linguagem é o lugar que a ideologia se materializa, não podendo ser compreendida como um sistema fechado, que não se relaciona com o exterior (PÊCHEUX, 1990). A linguagem traz sentidos que são a memória coletiva constituída socialmente, e é esse sentido que se trabalha na Análise de Discurso. A linguagem como prática simbólica, deve ser compreendida a partir do contexto histórico-ideológico dos sujeitos que a produzem e que a interpretam. Na análise do discurso, Pêcheux, procura demonstrar os confrontos ideológicos que ocorrem no funcionamento da linguagem e a existência da materialidade linguística na ideologia (PÊCHEUX, 1988). No discurso, objeto de análise da AD, estão dimensões linguísticas e históricas, não estando o discurso restrito ao texto, ele é sempre relacionado com suas condições de produção sócio-históricas, revelando a compreensão do sujeito sobre determinado contexto. Assim, a linguagem para Pêcheux é vista como “uma prática simbólica, uma prática que se constitui pela via do significante e que se encontra na gênese do processo de constituição do sujeito” (MARIANI, 1998, p. 88).

O referencial teórico-metodológico de análise dos textos dos estagiários foi a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux. A AD é um campo de conhecimento que se estabelece entre a Linguística e as Ciências Sociais, tendo seu legado na Psicanálise, na Linguística e no Marxismo. Segundo Orlandi (1994) a AD tem relação com a linguagem, com o sujeito e com as formas do saber, tratando da linguagem e do seu funcionamento, trabalhando a exterioridade, já que a língua significa na história. Orlandi define o discurso como "efeito de sentido entre locutores" (1994, p. 53). É no discurso que se observa os valores sobre os quais se estrutura o texto. Portanto, analisar o discurso envolve considerar as condições de produção do texto.

A Análise do Discurso (AD) procura analisar como um texto significa, como é o funcionamento da linguagem, através da análise da relação entre sujeito, língua e contexto de produção da mesma, procurando portanto, os processos discursivos em que linguagem e ideologia se organizam para produzir sentidos. De acordo com Orlandi (2013), a AD se interessa em como a linguagem produz sentidos, como ela se

materializa na ideologia e como esta última se manifesta na língua. Para Silva:

> [...] a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar(-se) (SILVA, 2005, p. 17).

Segundo Gregolin, “A "ideologia" é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade” (1995, p.17), existindo várias classes, existem diversas ideologias constantemente em choque na sociedade. Portanto, para a autora, a ideologia é a interpretação de mundo de cada classe, e como ela significa a ordem social. Para Pêcheux, “os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente” (1990, p.18), portanto, a ideologia faz parte da construção do sujeito discursivo, através da relação deste com a linguagem e a história.

> Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus "conteúdos". A ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários (ORLANDI, 1994, p. 56).

A linguagem está cheia de significados e representações culturais, Orlandi (2013) relata que as palavras significam em nós e para nós, mesmo os indivíduos não sabendo como elas se formaram. Há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, a do próprio autor, a de quem o discurso se dirige, e aquelas as quais o discurso se refere. Ou seja, o discurso é um produto de condições exteriores. De acordo com Ferreira (2010), se entende na AD que o discurso é cruzado “pelo discurso do Outro e por outros discursos, sendo a alteridade entendida como condição constitutiva. O sujeito desse discurso, mesmo não sendo a fonte de seu dizer, tem a necessidade da ilusão de sê-lo” (2010, p. 33). Segundo a psicanálise lacaniana e as teorias do discurso vigentes, o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso. O discurso não surge de mim, e sim de um outro discurso, ele precede a constituição do sujeito, sua ocorrência no texto não é original pois é antecedida de muitas outras ocorrências, sendo o sujeito apenas o suporte do discurso e não sua fonte. Orlandi (2013) relata que o discurso já foi pronunciado anteriormente, e isso favorece a viabilidade do todo o dizer. A isso chama-se interdiscurso, o qual representa todos os dizeres já ditos. O

interdiscurso se relaciona com o intradiscurso, que é o que se está dizendo em determinado momento e condição. A partir da relação entre esses dois pontos é que incide todo o dizer, apreendendo sentidos.

Existem, segundo Orlandi (2013), dois processos pelos quais a linguagem funciona: os processos parafrásticos e os polissêmicos. Os primeiros são aqueles do espaço do já dito, retornando à memória, enquanto os segundos são da ordem do diferente, do a se dizer, da transformação dos sentidos, desfazendo-se dos processos anteriores de significação. Nessa relação entre o que já foi dito e o que estamos a dizer os sentidos e os sujeitos se constituem.

Bakhtin e Pêcheux mostram uma preocupação coincidente ao considerarem em suas teorias (ressalvadas suas particularidades) as posições dos interlocutores no discurso, relacionando ideologia, linguagem e sujeito, mostrando, assim, que há uma construção conjunta entre o social, o sujeito e o linguístico, sendo o sujeito e a linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia. Como relata Orlandi (1994), é no discurso que percebemos a relação entre linguagem e ideologia, sendo o sujeito o mediador entre as duas, portanto, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: um ensaio de análise de discurso

Os objetos de estudo desse trabalho foram os relatórios da disciplina de Estágio de Docência em Biologia que começaram a ser produzidos a partir de 2012, utilizando a plataforma de produção de páginas na internet PBWorks. Foram analisados os textos de três relatórios escritos em 2013 de um total de 62 relatórios. Estes textos, apesar de terem uma estrutura livre, se dirigem a leitores específicos. Como somos interpelados pelo outro na nossa constituição, esse outro, o interlocutor, se faz presente de alguma forma nos textos escritos pelos estagiários, é a ele que o texto se dirige, existindo uma consideração a ele. Esses textos são avaliados pela professora da disciplina, portanto, há uma certa preocupação na hora de relatar as aulas em convencer a professora quanto à qualidade do trabalho realizado. Além disso, também podem ser visualizados pelos outros colegas estagiários e demais pessoas que o autor autorizar. Percebe-se nos relatos que há o cuidado na escrita, pois de alguma forma há uma exposição da

imagem dos professores em formação, estudantes universitários do curso de Ciências Biológicas da UFRGS, pela descrição das ações realizadas. Portanto há uma preocupação com o que se vai escrever, e como se vai descrever as práticas. Os alunos querem ser avaliados pelo seu melhor, não pelo seu pior. A isso Orlandi (2013) chama de antecipação: o sujeito se coloca no lugar do interlocutor, prevendo o efeito que sua fala ou, no caso, a sua escrita terá, regulando o processo de argumentação de uma maneira ou de outra, de forma a causar efeitos no ouvinte ou no leitor.

No diário, é possível encontrar diferentes sentidos postos em circulação por meio do registro do estagiário. Nele observam-se justificativas para insucessos na execução de planejamentos pedagógicos, hipóteses que buscam explicar dificuldades de aprendizagens de alunos e intenções didáticas quanto ao foco definido para abordagem do conteúdo biológico. Esses textos são permeados por valores dos grupos de estudantes de Ciências Biológicas; por discursos de inclusão social e de aluno ativo na aprendizagem, próprios às disciplinas da Faculdade de Educação; e concepções acerca das condições das escolas públicas presentes em discursos de professores da educação básica. O que parece unificar esses textos é um esforço do autor em apresentar sua experiência como válida e legítima em um sistema de valores que reúne discursos da comunidade de estudantes do curso de biologia e de professores da Faculdade de Educação.

Apesar de cada aluno escrever textos bem particulares, alguns dizeres se repetiam ao longo dos relatos dos mesmos alunos e também apareceram nos relatos dos outros autores. Essas semelhanças podem nos ajudar a entender o processo de formação da identidade docente, já que, como um grupo que compartilha experiências e valores, apresentam algumas ideias semelhantes. Ordenamos fragmentos dos textos, agrupando-os de acordo com suas semelhanças quanto aos sentidos evidenciados, buscando identificar regularidades presentes no discurso pedagógico em análise e entre os estudantes do curso de Ciências Biológicas.

Preservando o anonimato dos autores dos relatos, utilizarei a abreviação A, de autor, seguida de um numeral 1, 2 e 3, sendo, portanto, os autores dos textos referidos como: A1, A2 e A3. As formulações analisadas possuem grifos meus para evidenciar as marcas linguísticas selecionadas para a análise. A análise a seguir apresentada está

organizada a partir dos significados dos sentidos surpreendidos no discurso, os quais expressam-se como subtítulos.

4.1 Sentido de docência para a participação dos estudantes

Na leitura dos relatórios fica evidente que, para os estagiários, as aulas devem ser diferentes dos modelos tradicionais de ensino, buscando-se formas de ruptura com esse modelo. Uma dessas formas é a organização das aulas para oportunizar a discussão e a reflexão. Os estagiários demonstram, nas formulações, a intenção de motivar a participação dos estudantes, possibilitando que construam o seu conhecimento, evitando abordagens que levem à simples memorização de conteúdos que não façam sentido para eles. Dois dos relatórios trouxeram trechos que evidenciam que as aulas foram pensadas como práticas em que os alunos precisariam ser ativos, realizando tarefas, e também ativos no sentido de refletir sobre suas ações cotidianas no contexto socioambiental.

Nas formulações a seguir, é possível identificar os valores da estagiária A3 como aluna do curso de Ciências Biológicas, engajada na construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista socioambiental. Esses valores perpassam a sua prática pedagógica em tentativas de transmiti-los a seus alunos.

*"Conversamos sobre **porque** fazer um desodorante, do ponto de vista didático (extração da clorofila) e do ponto de vista político, social, ambiental (componentes do desodorante industrializado, ação em nossa saúde e na saúde dos demais seres vivos, industrialização)."* A3

Na formulação, ela se refere ao porquê de realizar a tarefa, deixando claro que há um objetivo nessa aula, mas, ao evidenciar isso, ela coloca que, apesar do objetivo inicial ser o tema trabalhado em aula, o processo de fotossíntese, existe um objetivo muito maior que o conteúdo em si. Ela propõe uma crítica ao sistema de produção industrial enfocando as consequências negativas para a saúde humana e para o meio ambiente das formas de produção e consumo predominantes e para isso utiliza um produto: o desodorante.

"E terminei a aula propondo que o grupo refletisse sobre ***por quê*** *precisamos saber sobre a origem e o destino das coisas, se é que realmente precisamos saber"* A3

"Como seguiríamos conversando sobre o assunto e minha intenção era justamente provocar a ***reflexão****, não acrescentei mais uma resposta pronta aos seus repertórios e deixei as dúvidas no ar."* A3

Na segunda e terceira formulações, a autora deixa revelar novamente a preocupação com o social, com o "*provocar a reflexão*", de modo a incentivar o aluno a tirar suas próprias conclusões, tentando não se transformar numa formadora de opiniões autoritária. Para ela ensinar não se limita a passar os conteúdos, ensinar é tornar o aluno um cidadão crítico, preocupado socialmente e ambientalmente.

Mas nessas mesmas formulações, também se percebe o uso de estratégias pedagógicas de tentar invisibilizar as suas posições políticas, de tentar deixar os seus valores tácitos para garantir a liberdade dos estudantes em se posicionar diante de problemas. É uma forma de manter a coerência com a valorização da reflexão crítica do aluno. Isso aparece no fragmento "...*se é que realmente precisamos saber"*. Mas como a professora planejou a reflexão sobre a importância da origem das coisas, a suposta liberdade indicada parece retórica.

Ao falar no "***por quê*** *precisamos saber " ,* A3 já deixa implícito que existe um motivo, e que esse será a base para a reflexão dos alunos. Dessa forma, o subentendido é utilizado para dizer sem dizer. Levando os alunos a tomarem suas próprias conclusões. As marcas linguísticas "***porque",*** "***por quê***" e "***reflexão***" manifestam um sentido de motivo, razão, questionamento, argumento, o que denota essa preocupação de saber das coisas, de investigar e se questionar. A autora mostra que para ela o ensino de Biologia é uma ferramenta que serve para contribuir no processo reflexivo sobre o modo como vivemos no mundo, de maneira a contribuir para a transformação social.

Em outro relatório também ressoa o sentido de rompimento com o modelo tradicional de ensino, buscando-se promover a participação dos estudantes durante a aula.

"Para cada relação [ecológica] eu tentava gerar uma ***discussão*** *sobre o assunto com a turma, e dava exemplos que considerava interessantes. Falei dos exemplos clássicos presentes nos manuais*

didáticos, mas também de exemplos que me surgiam e que se encaixavam bem."A2

O autor A2 propõe uma aula diferente da aula tradicional em que os alunos costumam receber uma tarefa, realizá-la para posterior correção, buscando-se uma resposta correta. A2 mostra uma ruptura com esse processo, o que ele propõe é uma "***discussão***", ou seja, ouvir diferentes pontos de vista, fazer uma construção daquilo que os alunos sabem sobre o assunto. Nesta relação de troca de experiências e de diálogo é que os alunos aprendem a aprender, e o professor atua como mediador do conhecimento, trazendo informações pertinentes para suscitar a discussão. A2 atua como professor colaborativo, incitando que os alunos reflitam e exponham seus conhecimentos.

Esse trecho também permite perceber que o autor trouxe diversos exemplos biológicos que não estavam presentes no livro didático, indicando que a sua formação no campo científico era consistente o suficiente para improvisar e mobilizar informações obtidas em fontes do ambiente acadêmico, contemplando um valor da comunidade biológica. Mas, ao mesmo tempo, essa informação também permite ao leitor observá-lo como professor fonte de informações, o que entra em contradição com a imagem de professor colaborador ou mediador da aprendizagem dos alunos, emergindo aqui um professor transmissor de conteúdos.

Já no relatório de A3 é encontrada uma situação de maior participação dos estudantes na construção do conhecimento por meio da montagem de maquetes representando modelos de organelas celulares.

"Penso que essa aula com as maquetes foi muito boa para a ***percepção sensorial da turma*** *em relação às células, mesmo que não tenhamos conversado sobre todas as organelas ou detalhadamente sobre cada célula. Além disso, foi uma aula bastante* ***leve****, com muitos* ***risos*** *e células destruídas sem nenhum problema, pois disse ao grupo que, em outro momento, as reconstruiríamos."A3*

No trecho acima, A3 relata como foi a aula a seu ver: "***leve***" e com "***risos***", evidencia que isso é algo incomum, que ela, como professora, tentou trazer aos alunos uma aula sem preocupação, que fosse na verdade divertida e agradável. Ela registra que foi uma aula "*boa para a percepção sensorial da turma*", revelando a preocupação

de uma aula inclusiva para uma aluna cega, mas também declarando que seria de interesse aprimorar a percepção sensorial da turma como um todo, a qual muitas vezes não é explorada de forma ampla em sala de aula. Ela traz os alunos para a participação, são eles que manuseiam o material didático, sendo eles os protagonistas da atividade.

A despreocupação com o cumprimento de uma listagem de conteúdos da autora, anunciada no trecho acima, revela sua afinidade em desconstruir o ambiente tradicional de ensino, que muitas vezes é rígido e de cobranças em relação a informações acadêmicas descontextualizadas. O professor normalmente possui um plano de aula o qual ele tenta seguir para poder vencer os conteúdos. Já A3 possui uma simplicidade e naturalidade, não se importando com destruir o material, nem mesmo com o fato de não terem conseguido trabalhar tudo o que era pretendido. Seus relatos parecem vir de forma a desestabilizar o leitor, criando outras percepções sobre como pode ser o ambiente de aprendizado.

“ […] propus que fizéssemos dois grupos, para treinarmos a observação e a descrição. Para um grupo, mostrei a imagem de uma célula bacteriana (uma bactéria decompositora) e pedi que cada um, um de cada vez, desse uma característica que observava. Enquanto isso, cada membro do outro grupo, [que não teve acesso à imagem] recebeu um punhado de massinha de modelar, para criar a imagem a partir das descrições dos colegas. Quis fazer esta atividade tanto pela imagem em microscopia da célula quanto para treinar a capacidade de descrever imagens, que percebi na aula com as células de massinha ser uma dificuldade para o grupo. Penso que tal atividade seria ***agregadora ao grupo****, que também é composto por uma aluna cega (Aline). O resultado foi lindo: cada um criou uma célula completamente diferente da outra e diferente da original, o que possibilitou também uma conversa sobre a diversidade de percepções que existem sobre uma mesma coisa.” A3*

No trecho anterior, observa-se uma estratégia pedagógica de inclusão da aluna cega por meio de uma atividade em que uma parcela da turma observaria e descreveria a imagem de uma célula e a outra metade experimentaria a condição da colega cega, tentando construir um modelo de célula, sem ver a sua imagem, a partir da descrição dos colegas. Essa atividade também problematizou a observação na medida em que, a partir de uma mesma descrição, foram produzidos diferentes modelos. Nos fragmentos anteriores também é explicitada a despreocupação em vencer a lista de conteúdos

(...*mesmo que não tenhamos conversado sobre todas as organelas ou detalhadamente sobre cada célula*.) ou em explorar os assuntos exaustivamente. A autora parece pretender sensibilizar mais do que transmitir informações.

*"disse que hoje **desinventaríamos** a aula e a sala de aula, pois sairíamos para o mato para conversar **livremente**, abertos a tudo que surgisse, sem um rumo definido **aparentemente**. Todos gostaram da ideia e, assim, fomos saindo devagarinho da sala."* *A3*

Acima, a proposta da professora aos alunos sugere a inexistência de um planejamento prévio ou de um objetivo a ser atingido. Todavia, ainda na primeira frase, a intenção da autora se deixa entrever no fragmento "*sem rumo definido **aparentemente***". Mais uma vez A3 indica a existência de objetivos tácitos. A autora demonstra, nos trechos subsequentes, sua intenção de valorizar o mato dos arredores da escola, como forma de sensibilização da turma para as características do ambiente próximo.

Nesses três últimos trechos, a professora estagiária desenvolve interações entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem. A3 deixa evidente a preocupação de integrar o objeto de estudo à realidade dos alunos, de forma a desafiá-los, permitindo a criação de novas estruturas cognitivas. Além do aparecimento de elementos da linha construtivista de Jean Piaget (1896-1980), nesses trechos são encontradas evidências, no discurso praticado pelos estagiários, do sentido de criar uma aula participativa e reflexiva, demonstrando os valores que eles atribuem à prática, que seria a construção do conhecimento com o grupo. Em todos os relatos de A3 ressoam sentidos de cunho construtivista, isso nos mostra sua inclinação para seguir esse tipo de linha metodológica, mostrando suas crenças numa educação reflexiva e libertadora. Algumas marcas linguísticas destacadas apontam para esse sentido construtivista: ***reflexão***, ***percepção sensorial da turma***, ***atividade agregadora ao grupo*** e ***desinventaríamos***.

São valores prováveis de sua formação acadêmica e também de experiências próprias como aluna do curso de Ciências Biológicas. Os autores dos relatórios parecem acreditar num novo modelo possível de aprendizado. Conseguem fazer relações com o que aprenderam durante o curso e colocar em prática. Eles entendem o papel do professor como mediador do conhecimento e preocupado socialmente com os alunos. Esse reinventar na educação traz à tona compreensões mais recentes

sobre o papel do professor e sua responsabilidade em inovar o ensino através de propostas em que o aluno seja participante ativo do seu aprender. Os trechos, portanto, trazem um sentido já dado que se relaciona com construtivismo, participação, autonomia e reflexão, apontando para a paráfrase ou funcionamento discursivo parafrástico.

4.2 Sentido de escola como instituição normatizadora

A Escola Moderna surgiu como um espaço de disciplinamento, se tornando na contemporaneidade lugar de proporcionar novos saberes, mas ainda com práticas normatizadoras, gerenciando os corpos para uma maior produtividade, treinando-os para as necessidades do capitalismo. Percebe-se que, mesmo com toda mudança ao longo da história, transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, a Escola não conseguiu alterar muito sua configuração, tendo um desejo de controle dos estudantes. O discurso escolar é incisivamente caracterizado por um sentido de ordem, e marcado por sujeitos assujeitados ao processo de homogeneização institucional.

Para Santos (2008) o termo disciplina, usado na educação, sugere uma conotação moral dando ideia de imposição de regras de condutas para a garantia do trabalho pedagógico, o que não favorece o desenvolvimento da autonomia pelos alunos. Já a indisciplina é vista como o não cumprimento das regras estabelecidas pela escola. A escola, portanto, persegue um ideal de aluno disciplinado, sendo a disciplina condição para que a aprendizagem ocorra (SANTOS, 2008). Para Foucault (2003), a disciplina controla os corpos para produzir indivíduos dóceis por meio de sua modelagem, nos espaços disciplinadores.

O sentido de crítica à escola como instituição normatizadora foi identificado no trecho a seguir:

“Passado um tempo, a professora fez uma pausa na entrega das provas e falou que "os alunos deveriam ter autonomia" e realizar a correção. Fiquei pensando sobre isso. O que ela queria dizer com ***autonomia****? O que os alunos entendiam por autonomia? O que significa autonomia mesmo?”* A1

Considerando as formulações em análise, evidencia-se que um dos sentidos da instituição escolar seria preparar os alunos para a vida, com função de produzir sujeitos

autônomos e críticos. Em uma concepção foulcaultiana, a escola como disciplinadora, busca formar sujeitos que se autogovernam, portanto, a autonomia é constituída pelos discursos e saberes institucionais a partir de parâmetros de legitimidade. A autonomia do estudante no contexto escolar é definida por regras, algumas vezes, explícitas e, outras vezes, tácitas. A autonomia, portanto, se configura como autogoverno, como olhar para si mesmo, controlar-se a partir dos valores constituídos nas relações de poder-saber.

Já para Piaget (KAMII, 1990), a autonomia é o autogoverno possível, a partir do desenvolvimento intelectual e moral em que o sujeito toma decisões a partir da coordenação de diferentes pontos de vista. O sujeito autônomo é descentrado, capaz de compreender as perspectivas dos outros e é também alguém capaz de raciocínio lógico-abstrato. A instituição escolar seria o lugar de experimentar situações para o desenvolvimento progressivo da autonomia. Na última acepção, a autonomia está relacionada aos conceitos de independência, autodeterminação e autoridade baseada no príncípio do respeito mútuo, tornando-se o aluno menos dependente do professor, sabendo analisar e interpretar os dados que lhe são disponibilizados. Até que ponto a escola estaria formando sujeitos autônomos? Considerando que a escola atende a uma lógica de mercado, em sua maioria tecnificando a educação e elevando o produtivismo, parece contribuir para reduzir a autonomia dos alunos.

A reflexão de A1 é muito pertinente, pois se nem os professores são completamente autônomos, de que forma esperam autonomia por parte dos alunos? O que fica claro nessas formulações é que os professores esperam que os alunos sejam disciplinados, sendo a autonomia compreendida como autocontrole. Quando A1 questiona o que seria autonomia, fica evidente esta contradição entre autonomia/submissão. Ela deixa subentendido que o que a escola pretende, na realidade, é a submissão e a disciplina dos seus alunos, no sentido de que os alunos tornem-se capazes de vigiar os próprios atos. Se faz presente a polissemia, pois a autora encontra outro sentido para autonomia que não tem a ver com o sentido de liberdade.

Em outro relatório, é identificada a análise da relação entre autoridade do professor, controle das ações dos estudantes e estabelecimento de um vínculo

respeitoso com a turma.

"Não sei se seria interessante usar de mais ***autoridade*** *com a turma em todas as aulas, para poder manter o* ***controle*** *em outras poucas. Se for uma turma muito agitada possivelmente seja a melhor* ***estratégia****, mas em uma turma que só tive um problema maior em uma aula específica (de mais de vinte aulas), penso que não usar de tanta* ***autoridade*** *para manter o* ***controle*** *pode ser melhor, para manter uma relação melhor com a turma."* A2

O início do depoimento, em que o autor propõe uma dúvida, estabelece uma associação indireta com um sentido que circula entre os professores da Educação Básica: o sentido de necessidade de usar de autoridade, numa acepção coercitiva. Nota-se que existe uma questão disciplinar necessária na sala de aula, se destacam as palavras "autoridade" e "controle", cada uma repetida duas vezes. Há uma preocupação na relação professor-aluno, em como ela se dará e por que meios, ou por quais "estratégias".

A autoridade está relacionada com um sentido de indisciplina, sendo a primeira importante para a manutenção da disciplina, e também está ligada ao sentido de respeito construído. De acordo com o novo dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2001), autoridade significa "1. direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc.; (…)5. poder atribuído a alguém; domínio; 6. influência, prestígio, crédito"(p. 236). Existem duas maneiras de conceber a autoridade: aquela propiciada pela hierarquização das relações, em que o exercício dessa autoridade se faz pelo poder institucionalizado, e outra propiciada pelo domínio do conhecimento em alguma área específica, que faz do profissional uma autoridade naquele assunto. Segundo Aquino (1999), a autoridade autoritária "funda-se nas relações de respeito unilateral, enquanto a autoridade por competência funda-se nas relações de respeito mútuo" (p. 41).

A2 evidencia, um sentido moralizador relacionado à crença de que a sala de aula é espaço de disciplinar os corpos. Aqui fica claro que **autoridade** tem a ver com sentido de controle, ou seja, de submissão. A2 relaciona autoridade com autoritarismo, informando optar por ter uma boa relação com seus alunos, portanto, preferindo não utilizar de autoridade, no sentido do autoritarismo, com sua turma. O autor deixa perceber que existe uma conotação ruim em usar de autoridade, tendo esta

uma visão negativa para ele. A autoridade moldaria os alunos, transformando-os em seres passivos que apenas recebem ordens e as acatam. Dessa forma o autor revela seu interesse em cativar os alunos e criar uma atmosfera de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação, e não de coerção. A2 abandona a postura de professor autoritário, renuncia à dominação, se afastando do que para ele parece ser o modelo normatizador da escola. Na formulação de A2 há tensão entre paráfrase e polissemia: enquanto se refere à autoridade para se referir ao sentido de ordem e disciplina (paráfrase), ele faz uma ressignificação, trazendo também o sentido de uma autoridade liberal (polissemia).

O autor estaria inclinado a uma autoridade liberal, em que não se usa mecanismos autoritários, ela se baseia numa relação positiva entre professor-aluno, buscando uma disciplina em que haja participação dos alunos, com envolvimento deles. Segundo Piaget (1994), a autoridade do professor é legítima e indispensável na relação pedagógica. O professor tem uma responsabilidade com a educação de seus alunos, além de possuir um conhecimento para ajudá-los a aprender, isso pressupõe uma relação assimétrica entre as partes, conferindo ao educador uma autoridade que deve estar presente, já que é difícil trabalhar a liberdade dos estudantes sem autoridade (FREIRE; SCHOR, 2000). No depoimento analisado, observa-se uma crítica velada à forma predominante de conceber a autoridade, como coerção das ações dos alunos, no contexto escolar.

Abaixo, a crítica é feita em relação à pretensa inclusão institucional de uma aluna cega que não tem as suas necessidades de aprendizagem consideradas.

"Fiquei bastante surpresa com a maneira como os professores planejam suas aulas para uma ***uniformidade****, parecendo preferir ignorar o fato de haver uma aluna cega em aula. Alguns utilizavam recursos visuais no quadro durante toda a aula, parecendo transferir seu papel para uma das alunas, que descrevia à sua colega o que acontecia,"* A3

"Os dois meninos olham muitos vídeos, imagens e textos na internet e discutem sobre o que e como apresentarão, enquanto a menina apenas escuta, sem interagir. A menina é cega e os meninos parecem não se dar conta da necessidade de uma outra forma de interação no grupo. Me pergunto se o silêncio da menina representa timidez, ***conformação*** *por uma situação que talvez seja frequente ou apenas desinteresse."* A3

Nas formulações anteriores, observa-se a descrição da escola como espaço uniformizador, em que não há lugar (ou quase nenhum espaço) para a multiplicidade. O diferente não se encaixa nas dinâmicas de aula, demonstrando o caráter excludente e conservador do ensino. As escolas adotam práticas que servem para excluir. A escola foi criada para proporcionar aos alunos uma formação homogênea usando estratégias uniformes. A3 indica a existência de uma forma de incompetência pedagógica e social, no ambiente escolar, questionando a homogeneidade dos métodos de ensino, e ainda o fato de haver uma insensibilidade e indiferença de alguns professores em perceber seus alunos. Esse discurso denota a precariedade da instituição escolar que, mesmo se intitulando inclusiva, não possui professor preparado, o qual não dispõe de atitudes e habilidades para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial. O sentido de escola trazido pela autora acompanha as representações existentes sobre a instituição, apontando para a paráfrase.

A autora A3 questiona a forma como a escola reproduz mecanismos de exclusão e silenciamento. A autora fez estágio em uma escola regular inclusiva, a qual possuía espaços com tecnologias para alunos com necessidades educativas especiais, entretanto, nas observações das aulas que presenciou notou que muito pouco eram usados os recursos disponíveis para auxiliar a aluna cega, tampouco as práticas dos professores eram voltadas para atendê-la. Há uma dificuldade da escola em atender os alunos que vem das políticas públicas de inclusão. Mesmo com algumas ferramentas úteis para auxiliar nas aulas, parece que a falta de formação dos professores e de sensibilidade em relação ao diferente impede um bom trabalho voltado à integração. Segundo Mantoan *et al* (2010), a educação inclusiva contempla a todos, pois:

> [...] os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (MANTOAN *et* al, 2010, p.6).

Escolas despreparadas para o recebimento de alunos portadores de deficiências acabam contribuindo para firmar valores e práticas que se distanciam da Educação

Inclusiva, sendo geradores de dinâmicas de exclusão. A escola que se intitula inclusiva necessita dispor de equipamentos e recursos materiais para todos os alunos, promovendo serviços de qualidade. Apesar dos discursos inclusivos praticados por escolas e professores, raramente as práticas o são. Os professores, num gesto de "não querer excluir", lidam como se os alunos fossem todos iguais, numa atitude de indiferença à diferença, rejeitando que na verdade somos todos diferentes independente de termos alguma necessidade educacional especial ou não, negando que cada um tem suas particularidades para aprender. Enquanto deveriam tratar cada aluno de acordo com suas necessidades, acabam criando um ambiente maior de exclusão, pois aquele aluno não estará aprendendo em igualdade de condições com os outros. Inclusão em escola regular não significa o aluno ter uma aula com todos os outros alunos sem nenhum suporte ou recurso, essa inclusão que a escola faz acaba se tornando uma inclusão excludente.

4.3 Sentido de contexto do trabalho docente

A realidade do trabalho docente é descrita amplamente pela literatura. Durante o curso de Licenciatura, os graduandos leem, se informam e debatem sobre as dificuldades da profissão, refletem sobre expectativas e proposições futuras. Mesmo com toda a base teórica da formação acadêmica, quando os estagiários se deparam pela primeira vez com a realidade escolar, percebem a dicotomia existente entre teoria e prática. O que eles vivenciam no estágio desencadeia reflexões críticas que poderão auxiliar no entendimento das contradições existentes no trabalho do professor. A partir dessas reflexões, ele é capaz de criar significados sociais que irão auxiliá-lo no processo de construção de sua identidade. Abaixo, estão os recortes dos relatórios em que os estagiários refletem sobre alguns dos problemas escolares presenciados e reconhecidos por eles.

"Percebi então que nas aulas, ***não havia espaço*** *para exporem tais conexões e curiosidades, devido ao grande número de alunos e ao pouco tempo de aula, o que provavelmente* ***desanimava*** *estes alunos e fazia com se* ***desinteressassem*** *pelas aulas."* A1

A formulação acima se refere à forma como os problemas escolares interferem

no desempenho dos alunos. A1 exprime descontentamento com o ambiente escolar, o qual, segundo ela, é fator para a desmotivação dos alunos, interferindo assim na aprendizagem. Para a professora estagiária existe uma relação entre o espaço físico e temporal e o não interesse dos alunos, ou seja, a motivação está ligada à interação do organismo ao ambiente. A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada de forma a não garantir a participação do aluno na formação do seu conhecimento, dificultando inclusive o relacionamento entre alunos e professores. A escola é também um espaço de relações humanas, salas de aulas lotadas e aulas com pouco tempo acabam por enfraquecer o vínculo entre a turma, além do professor não conhecer quem são seus alunos, esses sentem-se invisíveis para o professor. Se relacionar é uma necessidade humana, sendo assim, o ambiente escolar deve proporcionar espaços para que ocorram atividades em que o docente possa trabalhar em conjunto com os estudantes.

Existe uma falta de interesse e apatia em relação à escola por parte dos alunos. De acordo com Bzuneck (2001), as situações ambientais influenciam no processo de motivação do aluno, portanto, criar alternativas pedagógicas que contemplem uma melhor utilização do espaço é uma estratégia que pode auxiliar na promoção da motivação. A1 relata certa frustração com a experiência docente, ela se mostra descontente por não ter conseguido alcançar os objetivos de suas aulas. Ela se coloca dentro do contexto de trabalho e reflete sobre um problema recorrente nos atuais discursos sobre educação que é a falta de motivação dos alunos. Ela busca explicar o problema atribuindo-o à estrutura escolar, como a organização do espaço e a quantidade de alunos por sala, o que prejudica a capacidade de atenção e concentração.

Para Bzuneck (2000, p. 9), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. De certo modo, a motivação, sendo uma força interna, deve vir do aluno como resposta a uma atividade, mas ao mesmo tempo, há de se ter um estímulo que venha de fora, impulsionando o agir, portanto essa motivação também desponta de algo externo ao sujeito. A autora supõe uma motivação extrínseca ao aluno, criando um movimento de ruptura com os discursos que culpabilizam os estudantes pela falta de interesse nas

aulas. A1 percebe que os problemas escolares exteriores ao aluno têm grande influência, despontando outro sentido para a desmotivação dos discentes, constituindo uma polissemia para o conceito de desmotivação.

Existe atualmente grande preocupação, entre os professores, em criar estratégias de ensino para despertar o interesse dos estudantes. Alguns, ao falar sobre a desmotivação, culpam a mídia e as tecnologias digitais como concorrentes da atenção dos alunos não ponderando o fator ambiental. O ambiente pedagógico tem que ser um espaço de inventividade, proporcionando o entusiasmo necessário para que o processo de aprendizagem aconteça. Quando isso está ausente, a aprendizagem se torna um processo meramente instrucional (Assmann, 1998).

Ainda com respeito ao interesse dos estudantes pelo conhecimento no ambiente escolar, os estagiários analisam o sentido da escola na vida dos estudantes.

"Durante a entrega dos livros escutei alguns comentários dos alunos, "livro só pra bonito mesmo", seguido de "quero acabar o colégio e ir logo pra faculdade". Esses comentários informam de alguma maneira a forma como os alunos percebem a ***dinâmica da escola****. Como uma fase intermediária com a função de permitir a entrada na faculdade, e sem grande* ***importância****."* A2

"Outro comentário que o livro de matemática gerou "eu sei fazer Bhaskara. Tu não? Como tu chegaste ao segundo ano?". Esse comentário também parece ser bem ilustrativo da ***lógica de ensino*** *que pensa no estudante como um balde onde se devem depositar conteúdos, mesmo que eles não representem muito. No comentário se percebe que esse pensamento se estende até os estudantes."* A2

Nas formulações acima, A2 nos remete à seguinte questão: que significado social tem a escola? Qual a importância dos saberes escolares para os alunos? As frases as quais A2 faz referência em seu diário, a partir dos dizeres dos alunos do EJA[3] sobre o trabalho escolar, evidencia que não existe relação dos mesmos com a aprendizagem, a escola não ocupa um lugar de grande importância, existindo uma distância entre a escola e a vida dos alunos. A2 evidencia sentidos de não-valorização da escola pelos estudantes e a indiferença ao conhecimento adquirido. Para os discentes, a instituição escolar não faz sentido em si mesma, apenas tem relevância como meio para um fim maior. Verifica-se que a importância atribuída à escola é

[3] O estagiário A2 desenvolveu sua prática em uma escola pública na modalidade EJA noturno.

reduzida, pois os alunos percebem uma incapacidade da instituição em fornecer os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho.

Um dos papéis da educação escolar seria oportunizar ao aluno o desenvolvimento de ferramentas que contribuíssem para a construção do que Vygotsky chama de processos psicológicos superiores, como a consciência e o discernimento. Mas o que temos assistido são práticas pedagógicas sem sentido, descontextualizadas com o mundo em que vivem, cheias de informações soltas e desfragmentadas, em que se trabalham de forma a padronizar o conhecimento e os estudantes, sem criar uma relação desses com o saber escolar. A escola determina qual a necessidade de instrução que os alunos devam ter, mas eles desconhecem a importância daquilo que aprendem, eles não entendem os objetivos das aulas, tampouco veem sentido no que lhes é ensinado, eles acabam aprendendo superficialmente os conteúdos para cumprir os requisitos necessários para passarem de ano.

A escola é entendida como uma etapa básica para conquistar um emprego e possibilitar a entrada em uma Universidade, os alunos parecem interiorizar uma convicção na possibilidade de ascensão social por meio da educação escolar, mas em muitos casos, o saber adquirido no Ensino Médio tem pouca validade para os estudantes. De acordo com Zago (2000), a escolarização tem uma lógica instrumental, de modo que a instrução escolar é valorizada por proporcionar saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho.

De acordo com Charlot, os professores não veem sentido em ensinar “para quem aprender não significa adquirir saberes mas se conformar às exigências da instituição escolar" (1996, p.61). Isso nos mostra a difícil tarefa de romper com essa estrutura pedagógica, a qual não prepara o jovem para o mundo, mas sim, difunde a ideia de preparação para o vestibular. Tardif (2002) aponta um fenômeno de descrença nos saberes transmitidos pela escola, já que esses não seriam socialmente úteis no mercado de trabalho. Mas, embora os conhecimentos escolares não pareçam úteis no mundo do trabalho, a titulação, a conclusão do Ensino Médio, é um pré-requisito para a contratação a uma vaga de emprego, ou, no mínimo, a matrícula no Ensino Médio, uma condição para a realização de um estágio remunerado. Assim, a escola deixa, de ser espaço de formação para converter- se num “mercado onde seriam oferecidos, aos

consumidores [...] saberes- instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social" (2002, p.47). As formulações de A2 sob análise se relacionam com as representações sobre a função da instituição escolar, se fazendo presente a paráfrase, pois são retomados sentidos que já circulam na sociedade. Ao mesmo tempo, a representação de A2 irrompe diferentes sentidos de escolarização, diferentes dos já dados, constituindo-se como polissêmicos.

A2, ao evidenciar sentidos de escola a partir das visões dos estudantes sobre essa instituição, considerando suas relações com os saberes escolares, demonstra ser necessário uma mudança nas práticas escolares para que outros sentidos possam emergir. Pelos relatos de suas aulas, ele demonstrou tentar apreender sentidos nos trabalhos realizados, contextualizando suas aulas para a vida dos alunos. A2 não vê a escola apenas como um ritual de passagem, e sim como uma fase importante no desenvolvimento dos estudantes.

> *"É interessante perceber como historicamente o sistema de ensino valoriza determinadas áreas mais do que outras.* ***Existe uma hierarquia****, onde matemática e a língua nativa são as mais* ***valorizadas****. A pior situação é da área de artes, com poucos períodos ou nenhum, e tendo que trabalhar diversas formas de produção artística (teatro, dança, música, pintura, escultura...) nesse tempo limitado."* A2

Acima, A2 reflete sobre a questão da má distribuição da grade curricular na escola. Para ele, a escola acaba sendo excludente na sua própria forma de organização, em que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros. Ela hierarquiza as disciplinas como sendo mais ou menos importantes para o desenvolvimento do indivíduo, alegando que as primeiras têm um papel mais relevante na formação dos alunos, enquanto as segundas ficam enxugadas ou suprimidas no currículo. Essas disciplinas que ocupam um lugar secundário no currículo têm um estigma pois, em geral, não reprovam, o que de certa forma contribui para a não valorização por parte dos alunos.

A construção do currículo é um produto social e histórico, a escola ao longo do tempo, através das lutas sociais, definiu os conhecimentos e valores que deveriam ser ensinados e reproduzidos (PESSANHA *et* al, 2004), privilegiando aqueles de valor

formativo e utilidade acadêmica e profissional. Dessa forma, os saberes racionais se legitimaram no tempo.

Para Viñao (2008), “as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se mesclam interesses e atores, ações e estratégias” (2008, p. 204). Para ele, as disciplinas são “fonte de poder social e acadêmico”, “apropriações por grupos de determinados professores” e “instrumento de reconhecimento de saberes profissionais”, os professores são reconhecidos por serem professores de determinada disciplina, sendo valorizados pela sua titulação naquela área de conhecimento, existindo dominação e sujeição, há a exclusão de professores de outras disciplinas consideradas menos importantes nos espaços escolares. Cria-se na escola um ambiente hierarquizado, predominando certos saberes que se consolidaram historicamente na cultura escolar, os quais são considerados essenciais na formação das novas gerações.

O que é compreendido como o que deve ser ensinado foi historicamente se solidificando na cultura escolar. A partir da valorização de algumas disciplinas em meio a outras, temos a ideia de que elas podem definir os propósitos das escolas. As disciplinas utilitárias, preparatórias para o trabalho, são as mais valorizadas, possuindo maior espaço no currículo escolar. A2, como professor de biologia, se mostra comovido com a falta de organização do currículo: apesar de haver disciplinas com menos espaço (como a Educação Artística), o quadro curricular das ciências não é muito melhor. Na maioria das escolas são dois períodos, em algumas (como a de A2) chega até três. Aqui fica subentendido um confronto por mais espaço, ele cita a situação da aula de Artes, mas deixa subentender que se isso o afeta é porque também não sente que sua disciplina esteja sendo valorizada no currículo escolar, ou talvez não sinta uma igualdade perante aquelas mais legitimadas.

“O problema das faltas (e do abandono) deve ser mais perceptível no ensino noturno. Não tem motivos pra ter cinco ou seis períodos noturnos se os estudantes não vão ir à metade deles. Seria mais interessante baixar a carga horária das escolas noturnas, para os estudantes poderem sair mais cedo, sem a necessidade de faltar aulas.” A2

Acima, A2 reflete sobre o problema das ausências e decorrente evasão escolar dos alunos do EJA. Ele apresenta que uma das dificuldades de se dar aula no ensino noturno é devido à pequena quantidade de alunos presentes em sala, a isso ele responsabiliza a falta de políticas educacionais, como a falta de interesse em propor um projeto político pedagógico que contemplasse as dificuldades dos alunos da EJA.

O público da EJA são jovens e adultos com diversas experiências de vida e trabalho, grande parte dos estudantes trabalha de dia e estuda à noite, são alunos cansados e muitas vezes desmotivados, e por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos anteriormente. Diante disso, a metodologia de ensino na educação para jovens e adultos tem que levar em conta essas especificidades, devendo contemplar novas práticas que atendam as perspectivas dos alunos, valorizando a experiência deles, a fim de criar estímulos e motivações como forma de prevenir a evasão. Além de metodologias de ensino voltadas para atender esses alunos, as escolas necessitam adequar seus horários e os conteúdos curriculares.

A2 fala em adaptação do ensino para o público da EJA, não traz a questão de dar aulas mais motivacionais, com professores mais preparados, ele acredita que o problema da baixa frequência é o desgaste da duração do tempo de aula. Os alunos não estão dispostos a seguir uma jornada escolar de tantos períodos após já estarem cansados com outras atividades diurnas, além de muitos deles terem de cuidar de suas famílias. A escola em si não apresenta um atrativo tão grande, e eles não veem um significado maior do que “passar de ano”, portanto outras atividades fora da escola e que lhes dão prazer são priorizadas e fazem mais sentido. Ao invés de ficar em aulas chatas e repetitivas, ou até mesmo em aulas eventualmente mais entusiásticas, os alunos, devido a sua falta de disposição em aguentar até o fim dos períodos, vão embora.

Essa reflexão sobre a frequência escolar dos alunos da EJA é importante, pois reflete a preocupação do autor em entender a causa de poucos alunos frequentarem as aulas. Ele não atribui o problema às aulas dos professores, nem tampouco à indisciplina dos alunos, ele subentende que isso seria consequência de políticas mal formuladas que não se adéquam à vida dos alunos. Desponta a polissemia no seu discurso, na medida em que aponta diferentes sentidos para o problema da evasão

escolar: sentido de má formulação das políticas, sentido de distanciamento da vida do aluno, sentido de desgaste decorrente do tempo de aula.

"Durante a preparação da aula fiquei imaginando como deve ser complicado ter muitas turmas e conseguir preparar uma ***boa aula*** *para todas, pois eu demorei muito tempo para preparar a aula de uma única turma. A* ***pouca valorização*** *dada aos professores não deve ajudar muito no ânimo dos docentes para conseguir preparar todas essas aulas."* A2

A formulação anterior exalta as dificuldades encontradas pelos professores na lida com a sua profissão, além de não serem valorizados, têm de dar aulas em muitas turmas, possuem uma longa jornada de trabalho, enfrentando adversidades e contratempos. Esses fatores trazem como consequências a queda da qualidade das aulas e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Denota uma preocupação com as melhorias nas condições dos professores, condições salariais, de carga horária e de valorização. Sentidos que se repetem (paráfrase) e carregam consigo a necessidade de uma educação pública de qualidade, por meio da melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração dos professores. O Estado falha na promoção da educação e ao professor cabe se resignar.

As condições de trabalho docente são discutidas quando se trata de melhorias no ensino, entre elas estão as condições físicas da escola, o sistema administrativo, metodológico e didático, as relações entre professores, as condições profissionais e as implicações do projeto político-pedagógico do governo. O autor entende que, para se dar uma boa aula, necessita-se de motivações, essas não aparecem no dia-a-dia dos professores, os quais se veem com turmas lotadas, salas pequenas, grande quantidade de turmas para lecionar, baixos salários e o não reconhecimento da profissão.

O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. Dessa forma, A2 reflete no sentido de não atribuir somente ao professor a responsabilidade de dar uma aula boa, não basta apenas a boa intenção do professor, pois é um trabalho desgastante, que exige tempo e disponibilidade. A sua visão é de que os problemas educacionais influenciam diretamente no trabalho

docente, sem a mudança nas escolas dificilmente haverá uma mudança nos professores, ao passo que os professores, como agentes da educação, devem trabalhar para a transformação das instituições escolares.

A2 faz diversas reflexões sobre o trabalho escolar e os problemas enfrentados por alunos e professores na instituição. O autor mostra, a partir das impressões de sua experiência de estágio, uma inserção no contexto escolar, buscando refletir e questionar os impasses do sistema educacional, denunciando a falta de políticas públicas e de preparo profissional dos docentes. Seu relatório contém diversas passagens em que ele critica e reflete as falhas dentro do sistema educacional, se mostrando um professor reflexivo, transparecendo sentidos de vontade de mudança.

4.4 Sentido de estagiário na posição de professor em sala de aula

A prática docente traz aos estagiários dúvidas e anseios, muitos se veem pela primeira vez como professores, tendo que lidar com turmas inteiras, preparar aulas, saber se relacionar com os alunos, é uma etapa nova na vida deles, com muitas expectativas, mas também com muita insegurança. A insegurança inicial vai aos poucos cedendo lugar para o estabelecimento do domínio do trabalho, o qual pareceu ser desenvolvido bem ao longo do período de estágio. Abaixo, transcrevemos trechos dos relatórios nos quais ressoa um sentido de busca por legitimar um lugar em sala de aula.

"Minha entrada na sala não causou nenhuma mudança nos alunos, que pareceram ***nem notar minha presença****. Apenas algumas alunas que estavam sentadas próximas à mesa do professor trocaram algumas palavras comigo."* A1

"Pedi e aguardei por silêncio, mas os alunos pareciam estar muito dispersos e sem uma ***referência de professor*** *para seguir. Estava tentando, um pouco tímida talvez, quando fui interrompida pelo professor de química que, engrossando a voz, começou a chamar a atenção dos alunos, reclamando da falta de respeito e falando que pretendíamos realizar uma aula diferente, mas que se eles não quisessem voltaríamos para a sala. Ao terminar me chamou para seguir as explicações. Me senti constrangida com a situação e por não ter sido capaz de me fazer escutar sem ajuda dele.* ***Eu não era professora ali.*** *"* A1

A1 relata sua preocupação em legitimar seu espaço enquanto professora, ela se mostra insegura ao começar o estágio, como se houvesse um discurso subentendido

que diferencia o professor formado e o aprendiz, sendo o primeiro o que realmente detém o conhecimento e sabe ensinar, e o segundo como um aspirante a professor, mas que ainda deve aprender muito para chegar a tal posição. A autora do relato diz que estagiário não é professor, colocando-o numa posição inferior, o qual não tem autoridade para lidar com a turma. O aprendiz ainda não adquiriu as competências para conseguir lidar com a indisciplina dos alunos. A1 expõe que a falta de prática como professora acabou por deixá-la constrangida e deslocada em determinada aula, denotando uma sensação de não pertencimento. Ao estabelecer esse sentido, ela busca se ver como professora através da imagem que o outro devolve, em termos lacanianos, sendo formada por aquilo que o "outro vê que sou". Em termos pêcheutianos, ocorre a antecipação do outro que se constitui em condição de produção de todo discurso: o sujeito antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem.

O estágio aparece como um momento desafiador e difícil já que se abandona o papel de aluno e se adota o papel de professor. O estagiário se vê como um estranho no universo escolar, com receios quanto à sua maneira de agir na sala de aula, e de ter de lidar com situações muitas vezes adversas. De acordo com Cavaco, "o ter que entrar numa rede de relações já existente, e a necessidade de construir um perfil de sucesso que garanta a sua credibilidade na instituição escolar" (1990, p. 48-49) justifica essa insegurança por parte do estagiário.

Nas formulações anteriores, se manifesta um sentido de insegurança natural no confronto com a realidade escolar (paráfrase), mas, ao longo do estágio, pelas brechas encontradas, ela vai conseguindo legitimar sua posição de professora estagiária e construir relações produtivas com os alunos.

"Me senti mais uma de tantas professoras e estagiárias que por eles passavam. Eu estava ***do outro lado*** *do muro, do lado dos professores. "* A1

Na formulação acima, a marca linguística "***do outro lado***" possibilita perceber que A1 já não tem uma relação tão forte de não pertencimento e já consegue se enquadrar à categoria dos docentes. Ressoa um sentido de dicotomia entre professores e

alunos, informando haver uma hierarquia entre eles, caracterizando-se, portanto, uma paráfrase. Existe uma barreira que separa esses dois grupos, uma divisão nem tão sutil, pois os professores são os "detentores do conhecimento" e os alunos os “receptores” passivos. Aqueles que sabem mais, nesse caso os professores, têm maior poder dentro da instituição escolar, enquanto aos alunos cabe a sujeição. Por outro lado, a professora estagiária, ao sentir-se mais uma perante os alunos, também aponta a possibilidade de as relações de poder entre alunos e professores pender, em alguns momentos, para o lado dos alunos.

A professora estagiária entende a existência de uma assimetria entre professor-aluno, a qual se justifica devido a fatores como diferença de idade, de conhecimentos, nível de instrução escolar e experiências. O professor seleciona os conteúdos a serem trabalhados em aula, e como serão trabalhados, ele é quem avalia os alunos, e, como ocupante de uma posição privilegiada nessa relação, ao professor é garantido o poder de ficar com a palavra, falando mais que os alunos, e dirigindo a aula da maneira que lhe convém (MAGALHÃES; COSTA, 1988).

Existe um sentido de constrangimento que ressoa no texto de A1, e também um sentido de conformidade. Apesar de querer estar próxima dos alunos, construir uma relação harmoniosa com eles, ela identifica que existe uma barreira que talvez seja inerente a essa relação. Esta linha tênue (ou talvez nem tanto) que separa professor de aluno parece necessária para que a atividade pedagógica se desenvolva bem, como um código regulador da prática.

“Quando entramos na sala não havia muitos estudantes ainda. As classes e cadeiras não estavam muito organizadas. Eu procurei uma classe mais ao fundo e no canto, para ter uma visão melhor da turma e para me sentir menos ***vulnerável****.”* A2

“Assim, a aula preparada foi uma mescla do citado nos parágrafos anteriores e de pesquisas isoladas sobre cada tema, para eu poder me aprofundar mais, relembrar, e me sentir mais ***seguro*** *no momento da aula.”* A2

De acordo com as formulações de A2, o início do estágio marca sentimentos de insegurança e incerteza, essa aproximação da realidade escolar traz anseios e inquietações, ficando o estagiário com receio de não ter as competências

para a atividade docente. A2 relata ter ficado numa posição defensiva como observador atento da dinâmica das aulas, estudando os alunos e que relações podiam ser apreendidas a partir das observações. A sala de aula aparece como um lugar ativo, no primeiro trecho ele relata a conformação das cadeiras e mesas, as quais estavam bagunçadas, deixando entender que seriam alunos desorganizados ou indisciplinados que pertenciam àquela sala, o que pode tê-lo deixado mais receoso com o início do estágio, colocando a sua preocupação com a indisciplina em destaque também em outras passagens dos seus relatos.

Na marca linguística "***vulnerável***" reverbera um sentido de insegurança tanto em relação ao comportamento dos alunos, quanto ao seu conhecimento biológico para dar aulas, mas, mais do que isso, sobre o saber fazer, se dando conta da dicotomia existente entre a teoria aprendida no curso de Licenciatura e como realmente acontece na prática. Novamente encontramos a paráfrase presente nas formulações.

4.5 Sentido de relacionamento com os alunos

Muitos fatores influenciam as relações entre os alunos e o professor no cotidiano escolar, são pessoas com valores, representações sociais e pontos de vista diferentes, com experiências de vida singulares, enfim, alunos com diferentes realidades e que muitas vezes encontram divergências no modo de lidar com determinadas situações. É importante que o professor leve em consideração essas questões ao entrar na sala de aula, respeitando a diversidade de opiniões e trabalhando o respeito mútuo entre todos.

"Ao final do tempo, um grupo de meninas veio pedir ajuda porque não tinham entendido. Pensei em reprimi-las por não terem feito antes e prestado atenção. Mas, como não as conhecia, tampouco tinha reparado o que estavam fazendo no tempo combinado, pensei na consequência que teria se agisse assim: ficariam chateadas e provavelmente não fariam mais a atividade, o que prejudicaria a turma toda pela falta do seu grupo no quadro. Também podia ser um ***conflito*** *ruim para o primeiro dia de aula que poderia estigmatizar as aulas subsequentes. Optei então por ser* ***gentil*** *e perguntar o que não tinham entendido"* A1

O universo escolar está repleto de situações imprevisíveis, para lidar com essas adversidades o professor deve ter a capacidade de refletir sobre que ação tomar

durante algum conflito. A1 relata uma ocasião em que teve de pesar sobre como agir com as alunas que aparentemente não prestaram atenção a sua aula. Da tensão instituída entre “conflito” e “gentil” ecoa um sentido, ao mesmo tempo, de frustração com o comportamento dos alunos e de respeito por eles. Apesar de não gostar da indiferença das alunas ao seu empenho em preparar uma aula, sabendo que seu comportamento o s a fetaria, ela foi cordial e optou por uma atitude que demonstrasse respeito e consideração. A1 revela nesse trecho uma frustração perante a situação, pois ela se dedicou para preparar uma aula, estudou para levar boas referências para os alunos, e mesmo assim não conseguiu despertar o interesse de todos.

A autora se coloca como professora atenciosa, buscando prever a ação do outro, tenta se colocar no lugar dos estudantes, e muda sua intenção inicial de possível repressora, para uma posição que proporcionasse um ambiente melhor para as relações. Assim, conforme a perspectiva teórica do Interacionismo Simbólico, ela interage e interpreta, agindo com base na sua interpretação da melhor maneira de lidar com a turma. Ela foi capaz de raciocinar e usar seu poder de simbolização para interpretar e adaptar-se àquela situação.

Com essa passagem do texto, A1 procurou mostrar a tentativa de estabelecer relacionamentos de gentileza e cordialidade, esforçando-se para construir relações significativas. Ressoa nela um sentido de produção da docência na relação. Baker (2006) afirma que a relação entre professores e alunos, quando positiva, pode trazer uma variedade de consequências importantes, como o bom desempenho escolar, e a confiança dos alunos em relação às suas capacidades, atitudes e motivações. A1 demonstra assim sua flexibilidade, consegue se adaptar e lidar com a situação, além de exibir uma consideração pelo outro, não estigmatizando o aluno. Ela deixa entender a questão da importância que ela dá ao bom relacionamento entre professores e alunos para o desenvolvimento das aulas, buscando a afetividade e a comunicação. A1 busca relações de cooperação, ela deixa subentender que sua estratégia de mudança de postura serviu para que os alunos também a considerassem.

“Pensei um pouco e considerei não fazer uma revisão, afinal eles não tinham estudado em casa nem nas aulas e agora pediam socorro na última hora. Pensei em não fazer, mas fiz. Fiz porque pensei

que seria o único momento que eu teria para dar ***atenção*** *a eles, que no meio de 34 alunos nunca consegui. Seria o único momento em que poderia* ***escutá-los*** *e que talvez eles me escutassem. Era a única chance que eu tinha pra* ***ganhar aqueles alunos****."* A1

A1 também pondera sua decisão frente à falta de dedicação dos alunos. Ela percebe o momento como espaço para conseguir ter a tão esperada atenção da turma, que, segundo ela, nunca havia sido possível anteriormente. Por mais que ela mostre um descontentamento com a situação de não ter conseguido que os alunos cumprissem o combinado (estudar a matéria para tirar as dúvidas), ela aproveita aquela oportunidade para dar uma atenção maior ao grupo de alunos e se mostra disponível a eles. Ao invés de repreender os estudantes, o que provavelmente só iria causar um conflito, ela novamente se posiciona de maneira acolhedora. Rangel (1992) orienta que o relacionamento entre professor e aluno deva ser de amizade, de troca, de respeito mútuo, pois não há como desenvolver a aprendizagem em um ambiente hostil.

A condescendência que ela demonstra é utilizada como estratégia para que consiga ser ouvida. Pelo seu comportamento ela demonstra sua intenção com a turma. Já que ela cedeu com os alunos, pressupôs que eles iriam cooperar ao ver que ela estava disposta a tratá-los com respeito e cortesia, portanto se utiliza disso para conseguir "ganhá-los". Desse modo, A1 parece buscar uma relação em que ambos se considerem, revelando importante ser escutada e ser reconhecida como professora. Ela buscava legitimar essa posição como professora de biologia da turma, sendo importante o reconhecimento da própria presença e o seu papel no local do estágio. Nas marcas linguísticas "***atenção***", "***escutá-los***" e "***ganhar aqueles alunos***" reverberam sentidos de respeito, cumplicidade e flexibilidade, que afetam a "invenção" da docência pelo estagiário.

Do mesmo modo, na formulação de A3 ecoam sentidos de busca pelo estabelecimento de um relacionamento respeitoso em sala de aula.

"Justificativa: Conhecer o grupo e criar as bases para o desenvolvimento de um ***relacionamento harmônico****, fundamental para os processos de ensino-aprendizagem."* A3

A3 especifica a justificativa do seu plano de aula. A partir do que ela descreve, podemos apreender um sentido de criação de vínculo, pois o ensino envolve relações

com outras pessoas, sendo importante um ambiente de conciliação e afinidade. A autora entende o ensino fundamentalmente relacionado com o social, portanto, acredita que as interações e os procedimentos de ensino são fundamentais para uma boa aula. Ela se interessa em conhecer quem são os alunos, para assim poder considerá-los, e propor atividades pensando nas relações professor-aluno. Procura uma relação de empatia com os alunos, criando elos com eles e os seus conhecimentos, o que ela chama de "***relacionamento harmônico***".

> As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que estudamos (LIBÂNEO, 1994, p.249).

Dessa forma, o que apreendemos desses trechos é a importância do relacionamento entre professores e alunos como forma de conseguir propiciar o desenvolvimento de atividades, que, de outra forma, poderia ser dificultado. As autoras trazem isso como valor que atribuem ao trabalho docente, refletindo um sentido de respeito mútuo e consideração (polissemia) na prática docente que, em sua grande maioria, é marcado pelo respeito unilateral apenas. Tal sentido de respeito mútuo e consideração ecoa das formulações de A1 e A3, reverberando nas marcas linguísticas que, consideradas desde a perspectiva discursiva, possibilitam evidenciar, também, um sentido de produção da docência na relação com o outro, com os alunos.

4.6 Sentido de sentimentos quanto à prática docente

O contato com a realidade escolar marca o período de estágio como momento de construção e desconstrução das expectativas referentes ao trabalho docente. Os estagiários manifestam, em seus relatos, um sentido de satisfação por terem conseguido atingir os objetivos da aula ou por perceberem que os alunos gostaram da aula, e também um sentido de insatisfação por causa de alguma aula que não ocorreu como o planejado. Nas seguintes formulações, os autores manifestam sentidos de contentamento e descontentamento os quais refletem, para eles, os valores que eles atribuem à prática docente, e de que maneira a experiência significou para eles no sentido de constituição de sua identidade docente.

> *"**Sai chateada da aula**. Senti que tinha sido chata e cansativa e que os alunos não tinham*

compreendido a ideia central do experimento. Conversei rapidamente com os dois professores sobre isso e passei o resto da manhã preparando a aula do último período para tentar recuperar o que havia se perdido." A1

"Ao final da aula, dois alunos permaneceram no laboratório comigo fazendo perguntas, contando histórias e comendo mais iogurte. ***Saí feliz da aula****."* A1

Para A1, o descontentamento com a aula ocorreu devido uma expectativa que fracassou. Ela percebeu que os alunos não haviam entendido a prática, e que talvez pudessem ter achado a aula chata e desgastante. A professora estagiária, por não ter alcançado o objetivo da aula, se frustra, pois para ela uma aula boa é aquela em que o aluno aprende e consegue participar. Esse sentimento de frustração informa seu interesse em melhorar, e trazer melhorias para sua prática em sala de aula. Ela reflete sobre a ação na ação (SCHÖN, 2000), demonstrando trabalhar sua reflexividade dentro do espaço de ação da aula.

Já na segunda formulação, ela mostra sua satisfação em ter propiciado uma aula em que os alunos puderam participar e demonstraram ter gostado. Houve o interesse por parte de alguns alunos, os quais ficaram além do tempo de aula trocando ideias com a professora. Desse modo, A1 mostra-se feliz, ela consegue ter a atenção dos alunos que dão o feedback de terem gostado da atividade prática preparada por ela. O sentido que apreendemos é o de preocupação com o aluno: a professora fez as atividades pensando nos alunos, ela se preocupa em agradá-los e promover uma aprendizagem prazerosa. Embora reverbere na primeira formulação, um sentido de frustração, na segunda, o sentido de satisfação surpreendido em "***saí feliz da aula***" permite perspectivar que ela sente que conseguiu atingir o objetivo da aula, pois dois alunos notaram seu empenho e ela se sentiu valorizada.

A1 relata acontecimentos relativos ao seu interesse em ocupar a posição de professora da turma a partir do reconhecimento por parte dos alunos, indicando que o sucesso enquanto futura professora é legitimado pela reação dos estudantes. Sua identidade é marcada pela presença do outro, no caso os alunos. A1 só se sente plena ao ver que esses outros com quem ela interage, que nesse momento fazem parte da sua construção como professora, também estão satisfeitos.

"Ao final um aluno pediu para levar minha folha de rabiscos pois ajudaria ele a se lembrar de tudo e agradeceu pela aula, dizendo que era "muito boa". No outro dia, outro aluno também agradeceu dizendo que tinha aprendido bastante e que gostava das minhas aulas, cheias de recursos diferentes. ***Saí bem feliz*** *do laboratório!"* A1

O reconhecimento de seu empenho deixou a professora satisfeita. Essas formulações denotam como o simples fato de ser elogiada pelo seu trabalho, ou por perceber que os alunos gostaram da aula e entenderam a atividade, se transformam num dos momentos mais prazerosos da profissão. O encantamento com ser professor vem daí, de ser aquela que consegue despertar a atenção dos alunos e participa no seu aprendizado. Para A1, a aprendizagem parece ter tido significado perante essas constatações.

"Analisando posteriormente o teatro, me senti um pouco ***constrangida*** *e achei meio* ***bizarro****, mas a turma gostou bastante, deu muita* ***risada*** *e, posteriormente, após meus questionamentos, explicou todo o processo, da maneira como haviam compreendido, com detalhes da encenação. Por isso acho que foi* ***válido****."* A3

Nas marcas linguísticas "***constrangida***", "***bizarro***", "***risada***" e "***válido***" também ressoam sentidos que flutuam da insatisfação para a satisfação. Apesar de avaliar primeiramente sua prática de maneira negativa, A3 sentiu-se satisfeita pelo retorno da turma, parece que eles entenderam sua encenação e era essa sua intenção. Ao preparar uma aula, o mais importante para o professor é esse retorno que a turma dá, entendendo a matéria e conseguindo articular as informações passadas.

As formulações de A1 e A3 sinalizam para um sentido de satisfação a partir da realização profissional que vem do reconhecimento, do seu empenho, de quem sabe, ser uma boa professora. Fica implícito que, para as professoras estagiárias, o valor que elas atribuem à profissão envolve esse reconhecimento de que participaram da construção do aprendizado de seus alunos. Assim, seus enunciados apontam para a polissemia, pois encontram a satisfação não no trabalho em si (planejamento, definição de metodologia, etc...), mas sim na sua identificação e valorização a partir dos outros, reverberando, então, um sentido de satisfação que se associa ao reconhecimento do trabalho proposto pelo outro, pelo aluno.

"Coloquei o poema Navio negreiro, de Castro Alves, musicado pelo Caetano Veloso, para que a turma ouvisse e, posteriormente, refletíssemos sobre essa coisa estranha de diferenciação racial, que se desmanchava ao pensar que todos, brancos, amarelos, azuis, cor-de-rosa, tivemos uma mesma origem ancestral. A turma gostou bastante da música. Alguns ficaram de ***olhos arregalados****, outros mais silenciosos. Acho que* ***a intenção de reflexão deu certo****."* A3

Através de uma atividade com intuito de promover a ruptura com preconceitos, a autora se sensibiliza ao relatar a reação dos alunos, demonstrando sua satisfação. Ela levou para os alunos uma proposta bem diferente, pensando em trabalhar com os alunos a reflexão. Por ser uma proposta diferenciada seria de se esperar um estranhamento por parte dos alunos, e talvez até uma dificuldade de conseguir interpretar o poema, o que não foi evidenciado. Desse modo, a autora informa ao seu leitor que foi possível uma desconstrução, e que são possíveis aulas que fujam um pouco do conteúdo em si. Seu objetivo era a reflexão a partir da desconstrução das representações preconceituosas sobre as diferenças, ao acreditar ter conseguido atingir sua proposta, A3 avalia sua atividade positivamente.

"Depois começamos a falar sobre extinção e mostrei uma reportagem sobre uma polêmica atual no estado que envolve a possível construção de uma hidrelétrica no habitat de uma espécie de sapo endêmica do Rio Grande do Sul. Depois de mostrar o vídeo, os deixei discutir sem interferir. Alguns achavam um exagero não construir a hidrelétrica por causa de um sapo, já outros defenderam o direito do sapo. Foi um dos momentos ***mais interessantes do estágio****."* A2

A2 se coloca como observador da dinâmica de discussão dos alunos, ao avaliar a proposta fica satisfeito pelo desenrolar da atividade em que os alunos desenvolveram argumentos e posicionamentos de maneira autônoma. Um dos seus valores como professor se evidencia nessa formulação, sua realização se encontra em motivar os alunos para o trabalho autônomo, para que eles desenvolvam o pensamento crítico e exponham suas opiniões. Portanto, é possível surpreender um sentido de docência vinculada ao desenvolvimento da autonomia e da crítica.

Nas formulações dos três estagiários podemos perceber que a intenção, com as propostas das atividades realizadas, foi sempre propiciar aos alunos aulas diferenciadas e que pudessem ser proveitosas para os estudantes, mostrando ser

possível fazer um ensino diversificado, fugindo dos conteúdos tradicionais, procurando a troca de conhecimentos com eles. Os estagiários sentem necessidade de se afirmar como bons professores e de relatar aquilo que aparentemente deu certo, é como sentissem que seu trabalho faz sentido, demonstrando a quem lê seus relatos que eles atingiram, ao menos em parte, os objetivos do estágio. Eles dão a ideia de terem realizado o seu melhor e, mesmo nas falhas, de terem conseguido superar qualquer falta. Esses sentidos de docência como descoberta e busca de amadurecimento do trabalho pedagógico são surpreendidos em formulações como as que se seguem. Falar em experiência "***iluminadora***", e em estágio associado à "***clarificação***", "***aprofundamento***" e "***criação***" possibilita evidenciar tais sentidos.

"Penso que a experiência do estágio foi ***iluminadora****. Serviu para mostrar os aspectos interessantes da docência e também as dificuldades da mesma." A2*

"Nessa aula, me dei conta que seria preciso um processo intenso de ***clarificação*** *a* ***aprofundamento*** *do macro (órgãos) antes de chegar ao micro (células), e que nossas aulas possivelmente apenas ficaram para dar uma ideia, uma lembrança de algo que ainda se desconhece. Uma pincelada dentro de um grande quadro ainda em* ***criação****."* A3

Nas duas formulações acima, os estagiários avaliam a experiência de estágio. A2 reflete brevemente sobre a experiência relatando que foi "***iluminadora***", desse modo ele informa que ajudou a esclarecer suas ideias sobre o trabalho docente, possibilitando a reflexão sobre os problemas educacionais atuais. A partir de sua experiência foi capaz de interpretar as dificuldades encontradas e se posicionar de maneira crítica. Ele expõe uma ideia de que a experiência foi positiva, mas não deixa de lado sua opinião sobre o trabalho docente o ter afetado também pelos problemas da profissão. Nesse caso, o sentido de experiência positiva rivaliza com o sentido de experiência difícil que reverbera na expressão "***dificuldades da mesma***", ou seja, da docência.

A autora A3 se refere ao período de estágio como uma pequena fração de um aprendizado muito maior que envolveria as duas partes, tanto os alunos quanto ela mesma. Ela coloca o tempo como fator limitador para o desenvolvimento das atividades, ressoando um sentido de passagem, de percurso que ainda gostaria de

continuar percorrendo, mas que, por ora, seria "*Uma pincelada dentro de um grande quadro ainda em criação"*. A autora sente o seu dever cumprido apesar de também ver limitações na prática, talvez diferentemente das de A2, suas críticas ao longo do relatório são mais tácitas ficando como subentendidos. Nessa sua última formulação sob análise, em "*uma pincelada*" reverbera um sentido de brevidade da experiência que, no entanto, corresponde a "*um grande quadro ainda em criação*". Portanto, se em "*pincelada*" evidenciamos um sentido de brevidade do tempo, no "*ainda*" ecoa um sentido de tempo que talvez não tenha findado, um tempo a que talvez se possa dar continuidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada estagiário, em seu relatório, colocou as questões que para ele eram mais pertinentes, sugerindo os supostos valores que eles carregam e as suas representações sobre o trabalho docente. Os textos apresentam sentidos comuns, pois os sujeitos estão escrevendo sobre um mesmo tema, em situações semelhantes, para os mesmos interlocutores, além de fazerem parte de um mesmo grupo (alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS), possuindo representações sociais semelhantes, configurando uma identidade coletiva. Ao mesmo tempo, os textos apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos são únicos, vivenciam as coisas de maneira distinta, possuem valores e também maneiras de se posicionar diferentes, o que acabou por caracterizar cada relatório de maneira singular. Essa singularidade é orientada através da relação que os sujeitos estabeleceram com seus objetos de discurso.

Os estagiários praticam determinados discursos enquanto inscritos num certo contexto, em determinado momento histórico, e, a partir da linguagem, materializam suas representações, constituindo sua identidade. Dessa forma, a partir da análise dos relatórios foi possível perceber de que maneira cada um significou a experiência, e o que teve maior relevância para o seu crescimento profissional e a construção da sua identidade docente, revelando a percepção que eles têm da profissão. Essa formação da identidade, assim como a formação profissional, é um contínuo, elas são dinâmicas e constantemente renovadas, possibilitadas pelas interações com outros atores sociais. Os estagiários se mostraram atentos ao contexto escolar em que estavam inseridos, se

posicionando e atuando como professores reflexivos. Através da reflexão sobre suas práticas e também sobre seu papel dentro do processo de ensino, ponderaram possibilidades para a transformação das dificuldades encontradas. Buscando estabelecer relações dialógicas com seus alunos, e também relações de respeito mútuo, mostraram considerar esse outro que faz parte da sua constituição como professor.

A partir do conhecimento adquirido com a prática, o estagiário encontra oportunidades para significar a sua identidade profissional. O estágio, portanto, assume um papel formador, possibilitando a construção dos saberes docentes a partir do conhecimento do saber fazer, o descobrir-se professor. O estágio, como espaço de reflexão, oportuniza aprendizagens significativas da profissão, e de aproximação da realidade e do seu contexto social, histórico e cultural.

O uso do diário se qualificou como ambiente de problematização, reflexão e expressão de valores e sentimentos, possibilitando avaliar a constituição da identidade docente a partir dos relatos das aulas, e também avaliar a importância do estágio enquanto processo para a formação profissional. O uso dessa ferramenta contribui para o diálogo do estagiário consigo mesmo, podendo construir conhecimentos que contribuam para a compreensão da profissão através da descrição e reconstrução, dentro do contexto particular de ação. Assim, os professores produzem os saberes da experiência no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

Com o intuito de contribuir para a prática dos cursos de formação de professores, a pesquisa não esgota o tema, mas fornece subsídios importantes para compreender o discurso individual e coletivo dos alunos estagiários do curso de licenciatura em Ciência Biológicas da UFRGS. Além disso, contribuí para a compreensão das questões da formação da identidade dos professores, podendo orientar para a organização das disciplinas de estágio docente, de modo a trazer a reflexão de questões que influenciam a formação dessas identidades, procurando meios de trabalhar cada vez mais a reflexividade dos estagiários.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 7 ed. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1999.

ARRUDA, S. M.; BACCON, A. L. P. O professor como um "lugar": uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, 2007, p. 1-20. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516644008> Acesso em: 10 mar. 2015.

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: Rumo a sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAKER, J. A. Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, n. 44, p. 211-229, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Hucitec, 2006.

BLUMER, H. Symbolic interacionism: perspective and method. Berkeley, University of California, 1969.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodologia. Madrid: Editorial la Muralla, 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**.1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CES número 1301, de 06 de novembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP número 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva.

Londrina: Eduel, p. 131-163, 2004.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira; L. D. T. Fini (Orgs.) **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITH, E. (Orgs). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CAVACO, M. H. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29, 121-138, 1990.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende.Cad. Pesq. São Paulo, n.97, p. 47-63, maio, 1996.

CUKIERT, M.; PRISZKULNIK, L. Considerações sobre eu e o corpo em Lacan: Uma contribuição à questão do corpo em Psicanálise: Freud, Reich e Lacan. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 7, n. 1, Jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10961.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

DEWEY, J. **John Dewey on Education**: Selected writings. (R. D. Archambault, org) Chicago: University of Chicago Press, 1974.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito na trama do discurso. Organon, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 17-34, jan./jun. 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636/17316> Acesso em: 22 abr. 2015.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder e Saber**. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Trad: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. Política e Ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 218-224, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOULART, I. B.; BREGUNCI, M. G. C. Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica. Brasília: Em Aberto, ano 9, n. 48, out./dez. 1990, p.51-60Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/747/669>Acesso em: 22 abr. 2015.

GREGOLIN, M.R.V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA, **Revista de Lingüística da Universidade Estadual Paulista**, Unesp, SP, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/107724> Acesso em: 22 abr. 2015.

JEON, Y. The application of grounded theory and symbolic interactionism. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18, p. 249–256, 2004.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.3 , p. 679- 712, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LACAN, J. (1979). **O seminário. Livro 1**. Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953-1954).

LACAN, J. (1988). **O Seminário Livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1955-1956).

LACAN, J. (1992). **O Seminário. Livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898> Acesso em: 04 maio 2015.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Especialist**. São Paulo, v.17, n.1, p.19-37, 1997.

LIBERALI, F. C. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. 166 f. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES. M. I.; COSTA, P. H. da. Discurso assimétrico: a interação professor-

aluno. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 12, p.147-164, 1988.

MANTOAN, M.; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V.; ROPOLI, E. A.; MACHADO, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v.1, 2010.

MARIANI, B. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. Gragoatá, n. 5, p.87-95, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. In: MARX, Karl; Engels, Friedrich. Obras escolhidas. Moscou: Progresso, 1982.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidos, 1982.

MEAD, G. H. **Mind, self, and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso**, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 142-165, Dec. 2012 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/9890/9335> Aceso em: 10 abr. 2015.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L. e GEBRAN, R. A. (orgs.) Formação de professores. São Paulo: Editora da Unesp, p. 19-40, 1998.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274> Acesso em: 22 mar. 2015.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 1.1 ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. p. 53-59, 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817> Acesso em: 15 maio 2015.

PÊCHEUX, M. 1969. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. 1993. Por uma análise automática do discurso. Trad. De Bethania Mariani et al. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, p. 93-114, 1995.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Rev. Brasil. Educ.**, n. 12, p. 5-21, set-dez 1999.

PESSANHA, E. C.;DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Rev. Brasil. Educ**. n.27, p.57-69, 2004.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ**. São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2005.

PORLÁN, R; MARTIN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. 5. ed. Sevilha: Díada. 1997.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: Uma experiência em diferentes contextos sócios – econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROSA, P. M. A.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39 set./dez. 2008.

SANTOS, C. A. S. Dilema na sala de aula: indisciplina e autoridade. In: **Formação de Profissionais e a criança-sujeito**, ano 7, 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100022&script=sci_arttext > Acesso em: 2 jun. 2015.

SILVA, M. A. S. M. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), p. 16-40, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem.Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMYTH, J. Reflective Practice in Teacher Education. **Australian Journal of Teacher Education**, 18(1), 1993.

SOUZA, J. G. V.; GAMA, M. L. S. O desenvolvimento da reflexividade e as ações que conduzem à formação do professor reflexivo-crítico. In: VI Encontro de pesquisa em Educação, 2010, Teresina. Anais. Universidade Federal do Piauí, p.11, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6(3), 205-228, 1977.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. **Rev Brasil. de Hist. da Educ**., n.18, p. 173-215, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos piscológicos superiores.6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Internalização das funções psicológicas superiores**. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p.59-65, 1978.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase**. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. 1991.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA et al.(Org). **Família e escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.17-44.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZANON, D. A. V. Aprendizagens da docência reveladas em narrativas reflexivas por licenciados em química. **Ciência & Ensino**, v. 3, n. 2, p. 18-31, 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.