



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 680-704, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM BIOLOGIA:

relatos de experiências e constituição de identidades docentes

Aline Silva Maciel

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS - Brasil

Russel Teresinha Dutra da Rosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS - Brasil

RESUMO

Este estudo investiga a constituição de identidades em relatos de professores sobre suas experiências no Estágio de Docência em Biologia, no Ensino Médio, a partir da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, conforme Eni Orlandi. Na constituição das identidades foram evidenciados os sentidos: a docência para a participação; o contexto do trabalho docente; relacionamento com os alunos e sentimentos quanto à prática pedagógica. Os estagiários atribuíram importância ao relacionamento com os alunos, cultivaram o diálogo e o respeito mútuo, procurando legitimar sua posição de professores de Biologia.

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

1 INTRODUÇÃO

No Estágio de Docência, o licenciando tem os primeiros contatos com o universo escolar na posição de professor, produzindo um diário com relatos de observações e registros de sua prática pedagógica. A partir da análise desses relatos foram investigadas as inquietações, bem como a percepção que o estagiário tem de si como professor, interpretando as representações construídas sobre o trabalho docente. O objetivo é interpretar questionamentos que surgem na formação

do professor produzidos pelas relações com os estudantes do Ensino Médio.

O foco não se restringe aos saberes e práticas docentes, inclui a dimensão pessoal relacionada à formação e aos processos de identificação do professor. Segundo Tardif (2002), a prática é um espaço de construção da identidade, marcada pelos saberes, experiência e história do professor. A identidade não é algo imutável e externo ao sujeito, é um processo contextualizado historicamente (PIMENTA, 1996) e constituído a partir dos significados sociais da profissão. Dessa forma, a construção das identidades docentes configura-se como processo dinâmico e conflituoso, a partir da mobilização dos saberes da experiência.

A formação do sujeito é considerada através das relações com o outro por meio da Análise de Discurso (AD) de estagiários e consiste em interpretar o que é dito, associando-o ao contexto de quem diz, a partir da questão: Quais os sentidos da formação reflexiva de um professor estagiário provocado a descrever e analisar a própria prática em um tipo de texto aberto aos comentários de outros: professora orientadora, monitor e colegas estagiários?

2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 INTERAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIA

O lugar da experiência subjetiva e singular é o sujeito. Para Larrosa (2011) a experiência é exterior ao sujeito, tem a ver com o outro, mas acontece no sujeito. É um movimento de ida e volta porque ela se exterioriza, mas produz efeitos no pensar, no ser e no saber, tocando e modificando o sujeito. “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação.” (LARROSA, 2011, p. 7). A experiência expressa a ideia de percurso, de movimento que passa pelo sujeito, deixando marcas. Ela é imprevisível, constituída de incertezas e não pode ser obtida 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).

O sujeito da experiência é aberto e receptivo e a experiência é um espaço de desconstrução ligada à atividade transformadora e aos efeitos de sentido que produz.

2.2 IDENTIDADE DOCENTE

O estágio, sendo o lugar em que se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, é o espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, representando o entrecruzamento de leituras, conhecimentos e experiências que se confrontam. 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. Segundo Pimenta (1996), os licenciandos não se identificam com a posição docente, observando o professor da instituição escolar a partir de sua perspectiva de aluno da graduação. Ao longo do curso de formação inicial, portanto, precisaria ser realizada a transição da posição de aluno para a de professor pela construção de uma identidade docente. A construção da identidade se dá pela experiência e é formada a partir das relações com os outros. 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).

A identidade ou processo identitário se constitui e se transforma através das relações pessoais e depende dos contextos em que são produzidas representações socioculturais. Podemos, assim, compreender que a identidade docente se relaciona aos saberes adquiridos através da trajetória de vida de cada um na interação com grupos específicos. Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é social e, ao mesmo tempo, individual, sendo incorporado a partir da reflexão sobre a prática, constituindo o fundamento de sua competência profissional. Diversas pesquisas

abordam a complexidade da prática e dos saberes docentes, mostrando que a formação profissional inclui o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional das instituições (NUNES, 2001). Os estudos de Schon (2000); Zeichner (2008); Liberali (1997) criticam o modelo que forma técnicos, defendendo o desenvolvimento de um profissional crítico. A prática docente é permeada por situações adversas, há um grande número de variáveis situacionais que inviabilizam a simples aplicação de teorias genéricas geradas pelo conhecimento técnico-científico. Para Zanon (2014), a construção dos conhecimentos relacionados à teoria e à prática docente exige ver-se “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, ao articular teoria e prática, construir sentido para suas ações e gerenciar diversas atividades, vai muito além do ensinar, desenvolvendo habilidades de acordo com as situações que 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

De acordo com Bolívar (2001), o diário auxilia na reflexão sobre os acontecimentos, preocupações, opiniões, comportamentos dos alunos e outras indagações sobre as atividades, servindo como instrumento para preservar os fatos sem as distorções que a memória vai introduzindo. Liberali (1999) considera que o diário organiza processos mentais, concepção compatível com o que defende Zabalza (1991) sobre o professor estabelecer um diálogo consigo mesmo através da releitura e da reflexão de sua atuação em aula. Para Porlán e Martín (1997), o diário permite refletir sobre os processos mais significativos da dinâmica em que o autor está inserido, possibilitando também a relação entre teoria e prática. Zanon (2014) aponta que o registro escrito pelo licenciando possibilita uma articulação entre a trajetória pessoal, a formação inicial e a prática pedagógica no contexto institucional. Liberali (1997) assume que a reflexão pode tornar a ideologia visível, e

que as ações comunicativas podem ser entendidas e transformadas a partir de um distanciamento do sujeito com o mundo do real de modo que ele possa ser ressignificado, desenvolvendo 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).

Souza e Gama (2010) argumentam que a reflexão possibilita a reformulação de planos e a percepção das consequências de ações, criando “uma consciência pedagógica”. Arruda e Baccon (2007) afirmam que a reflexão sobre a atividade docente, no estágio, trabalha, além da racionalidade, outras forças subjetivas, as quais auxiliam nas escolhas do agir profissional. Perrenoud (1999) adiciona que um profissional reflexivo se coloca dentro do problema, analisando as relações que ele tem com o conhecimento, o poder e os outros, bem como sobre como superar incertezas e limitações.

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. A reflexão é fundamentada na crença de que o conhecimento sobre o ensino é incompleto e, portanto, continuamente modificado como consequência da prática. Para Zeichner (2008), é importante que o professor reflita sobre os seus alunos, considerando as condições sociais sem limitar as chances dos estudantes. Alarcão (2005) acredita que o saber profissional consiste em conseguir trabalhar a informação que existe e ajustá-la conforme o contexto dos alunos, sem se desfazer dos objetivos pretendidos.

Produzir um diário é uma forma de perceber os próprios pensamentos e de elaborá-los (MACHADO, 1998). A utilização do registro em forma de diário na formação docente favorece a reorganização da prática e a constituição da identidade docente. Assim, procura-se interpretar os discursos dos estagiários

sobre o que é “ser” professor e quais os conflitos existentes.

2.4 ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

Michel Pêcheux pensa o sujeito como interpelado pela ideologia materializada no discurso. O sujeito é atravessado pela linguagem e pela história, sendo a ideologia condição para a sua constituição (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 o dizer, o interdiscurso, portanto, o sujeito não é produtor de seu discurso, sendo apenas 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 Análise de Discurso (AD), é interpelado pelo inconsciente e pela ideologia e as condições de produção do seu discurso vão afetar a interpretação dos sentidos, já que o discurso é determinado historicamente (PÊCHEUX; FUCHS, 1993).

Para Bronckart (1999), teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD)¹, as representações se constroem nas produções textuais e servem de guia para ações futuras do indivíduo. Esse processo de interação simbólica, estabelecido pela linguagem, 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. O enunciado é a unidade da comunicação discursiva, sendo único, pois nasce na interação entre o eu e o outro, e está interligado à situação social em que é produzido. Assim, a análise de discurso 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 mobilizam (BRONCKART; MACHADO, 2004).

A linguagem é o lugar em que a ideologia se materializa, sendo um sistema aberto ela carrega sentidos que são a memória coletiva constituída socialmente, os quais são explorados na AD (PÊCHEUX, 1990). A linguagem é vista como “uma

¹ 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).

prática simbólica que se constitui pela via do significante e que se encontra na gênese do processo de constituição do sujeito” (MARIANI, 1998, p. 88). Orlandi (1994, p. 53) define o discurso como "efeito de sentido entre locutores", possibilitando a observação de valores sobre os quais se estrutura o texto.

A 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, procurando, portanto, os processos discursivos em que linguagem e ideologia se organizam para produzir sentidos. Segundo Gregolin (1995), a ideologia define-se como um conjunto de representações dominantes na sociedade, que expressa conflitos entre as classes sociais. Portanto, para a autora, a ideologia é a interpretação de mundo em uma sociedade hierárquica e significa a ordem social. A linguagem está cheia de significados e representações culturais e existem 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 (ORLANDI, 2013). O discurso é cruzado "pelo discurso do Outro e por outros discursos, sendo a alteridade entendida como condição constitutiva [e] o sujeito do discurso, mesmo não sendo a fonte de seu dizer, tem a necessidade da ilusão de sê-lo” (FERREIRA, 2010, p. 33). Orlandi (2013) relata que o discurso já foi pronunciado anteriormente, e isso favorece a viabilidade de todo o dizer. A isso chama-se interdiscurso, o qual representa todos os dizeres já ditos e se relaciona com o intradiscurso, que é o que se está dizendo em determinado momento.

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. 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 (ORLANDI, 1994).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: um ensaio de análise de discurso

Foram selecionados três relatórios de um acervo de 62, 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, seis estagiários incluíram o e-mail da pesquisadora em seus espaços no Pbworks, então, a partir desses relatórios, foram selecionados os três que estavam com descrições mais ricas e completas, o que poderia fornecer maiores subsídios para o presente estudo. Assim, os autores autorizaram a leitura e a eventual reprodução de trechos, como dados do estudo.

Nos relatórios, os estagiários descrevem os alunos e as interações sociais entre eles; registram a elaboração de suas aulas e como elas ocorreram, destacando aspectos relevantes e imprimindo suas marcas nos textos. Na análise dos relatórios, procurou-se entender como se desenvolveu o estágio, quais as dificuldades encontradas, a relação professor-alunos, os discursos sobre o processo de tornar-se professor e os valores que se repetiam. 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 discursos 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 quanto às questões referentes à constituição da identidade docente, transparecendo como os estagiários foram afetados pela prática pedagógica.

Nos relatórios percebe-se um cuidado na escrita, pela exposição da imagem dos autores que desejam ser avaliados pelo seu melhor, havendo regulação da argumentação de acordo com a antecipação do efeito no leitor (ORLANDI, 2013). São encontradas justificativas para insucessos na execução de planejamentos; hipóteses que buscam explicar dificuldades de aprendizagens e intenções quanto

ao foco da abordagem do conteúdo biológico. Esses textos são permeados por discursos das Ciências Biológicas, como a conservação ambiental; da Educação, como a inclusão social e o aluno ativo; e de professores da educação básica, como a precariedade das condições de trabalho em escolas públicas. Os autores dos relatórios são designados como A1, A2 e A3 e as formulações analisadas foram grifadas para evidenciar as marcas linguísticas selecionadas para a análise. A análise está organizada a partir de sentidos surpreendidos nos discursos, os quais expressam-se como subtítulos desta seção.

3.1 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO NORMATIZADORA: efeitos de sentidos de crítica, vigilância e autoridade

O discurso escolar é caracterizado por um sentido de ordem e marcado por indivíduos assujeitados ao processo de homogeneização institucional. Para Foucault (2003), a disciplina controla os corpos para produzir indivíduos dóceis e o disciplinamento dos estudantes é considerado condição para que a aprendizagem ocorra (SANTOS, 2008). O **efeito de sentido de crítica à escola como instituição normatizadora** foi identificado no trecho a seguir, ressoando nos questionamentos feitos:

(01) A1: 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?

Em uma concepção foucaultiana, a escola busca formar sujeitos que se autogovernam no sentido de olharem para si mesmos, controlarem-se a partir dos valores constituídos nas relações de poder-saber (LARROSA, 1994). Já, para Piaget (KAMII, 1990), a autonomia resulta do desenvolvimento intelectual e moral e permite ao sujeito tomar decisões a partir da coordenação de diferentes pontos de vista. O sujeito autônomo dotado de raciocínio lógico-abstrato é descentrado, capaz de compreender as perspectivas dos outros. Na última acepção, a autonomia está relacionada aos conceitos de independência, autodeterminação e autoridade,

baseada no princípio do respeito mútuo, tornando-se o aluno menos dependente do professor, sabendo analisar e interpretar os dados que lhe são disponibilizados. A reflexão de A1 sugere a expectativa dos professores de 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. Se faz presente a polissemia, pois a autora encontra outro sentido para autonomia que não tem a ver com o sentido de liberdade, ecoando o **efeito de sentido foucaultiano de vigilância dos próprios atos**.

Em outro relatório, é identificada a análise da relação entre a autoridade do professor e o controle das ações dos estudantes, bem como a busca de um vínculo respeitoso com a turma.

(02) A2: 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.

A dúvida inicial estabelece o **efeito de sentido de autoridade** numa acepção coercitiva. Destacam-se as palavras “autoridade” e “controle”, cada uma repetida duas vezes. A autoridade pode ser propiciada pela hierarquização das relações, pelo poder institucionalizado ou 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 revela seu interesse em cativar os alunos e criar uma atmosfera de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação, e não de coerção.

3.2 DOCÊNCIA PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: efeitos de sentidos de motivo e autonomia

Os estagiários propõem a participação dos estudantes em atividades de

discussão e reflexão, evitando-se a simples memorização de conteúdos. No relatório de A3, é encontrada uma situação de participação dos estudantes por meio da manipulação de maquetes, representando modelos de organelas celulares.

(03) A3: 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 registra que foi uma aula “boa para a percepção sensorial da turma” pelo manuseio do material didático, mas também revelando a preocupação de inclusão de uma aluna cega. A despreocupação com o cumprimento de uma listagem de conteúdos, anunciada no trecho acima desestabiliza o leitor, criando outras percepções sobre como pode ser o ambiente de aprendizado “leve e com risos”.

(04) A3: [...] 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 um modelo a partir das descrições dos colegas. Quis fazer esta atividade tanto pela imagem em microscopia da célula quanto para treinar a capacidade de descrição, 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. 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.

No trecho anterior, observa-se uma estratégia de inclusão da aluna cega por meio de uma atividade em que uma parcela da turma observaria e descreveria uma imagem, e a outra metade experimentaria a condição da colega cega, tentando

construir um modelo tridimensional de célula, a partir da descrição dos observadores. A proposta tinha o valor tácito de desenvolver a solidariedade do grupo, pois, a metade da turma que estava tendo acesso à informação imagética precisava se empenhar em descrever para os colegas que não viam. 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 explorar os assuntos exaustivamente. A autora parece pretender sensibilizar mais do que transmitir informações.

(05) A3: 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. [...] 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.

Na formulação acima, há tentativas da professora de manter os seus valores tácitos para garantir a liberdade dos estudantes em se posicionar diante de problemas. 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. A3 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. As marcas linguísticas “porque”, “por quê” e “reflexão” possibilitam evidenciar **efeitos de sentidos de motivo, razão, questionamento, argumento**, em uma proposta de investigação sobre o modo como vivemos, buscando a transformação social.

(06) A3: [...] 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.

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**". 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.

No relato abaixo também ressoa o **efeito de sentido de promoção da participação dos estudantes durante a aula**.

(07) A2: 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 propõe uma "discussão" a partir do que os alunos sabem, atuando como mediador. Mas também referiu exemplos que não constavam 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 de alunos e professores da biologia. Mas, ao mesmo tempo, essa informação também permite ao leitor observá-lo como professor fonte e transmissor de informações.

Os autores evidenciam o papel do professor como mediador do conhecimento de alunos ativos. Os trechos, portanto, trazem um sentido já dado que se relaciona com o construtivismo, a participação, a autonomia e a reflexão, apontando o funcionamento discursivo parafrástico.

3.3 CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE: efeitos de sentidos de vontade de mudança

A2 reflete sobre a distribuição desigual do tempo entre as áreas na grade curricular, em que algumas disciplinas ocupam um lugar secundário.

(08) A2: É interessante perceber como historicamente o sistema de ensino valoriza determinadas áreas mais do que outras. **Existe uma hierarquia**, onde a 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.

O currículo é um produto social e histórico, não sendo pacífica a definição do que deve ser ensinado (PESSANHA et al, 2004). Para Viñao (2008), as disciplinas escolares são vistas como campos de poder social e acadêmico em disputa. Cria-se, na escola, um ambiente hierarquizado, predominando certos saberes que se consolidaram historicamente, os quais são considerados essenciais na formação das novas gerações. A2 cita a situação da aula de Artes, mas deixa subentender que se isso o afeta é porque também não sente que sua disciplina, a Biologia, esteja sendo valorizada no currículo escolar do Ensino Médio.

Com respeito ao interesse dos estudantes pelo conhecimento, os estagiários analisam os significados da escola na vida dos estudantes.

(09) A2: 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 o modo 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**.

Na formulação acima, A2 indica que os alunos percebem uma incapacidade da instituição em fornecer conhecimentos válidos. Tardif (2002) aponta um fenômeno de descrença nos saberes transmitidos pela escola, já que esses não seriam socialmente úteis. A2, ao evidenciar sentidos de escola a partir da visão dos estudantes, demonstra ser necessário uma mudança nas práticas para que outros sentidos possam emergir.

(10) A2: 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.

Acima, A2 reflete sobre o problema das ausências e a decorrente evasão escolar dos alunos de EJA. O público da EJA é constituído por jovens e adultos com diversas experiências de vida, grande parte dos estudantes trabalha de dia e estuda à noite, quando costumam estar cansados e desmotivados. Diante disso, os conteúdos e a metodologia de ensino precisam atender às perspectivas dos alunos, além de ser necessária uma adequação dos horários. Os alunos não estão dispostos a seguir uma jornada escolar de tantos períodos após outras atividades diurnas, além de muitos deles terem de cuidar de suas famílias. Eles não veem outros significados, além da necessidade de “passar de ano”, portanto, outras atividades fora da escola são priorizadas. A reflexão sobre a frequência escolar dos alunos da EJA demonstra a preocupação do autor em entender a causa de poucos alunos frequentarem as aulas. 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 institucional, denunciando a inadequação de políticas públicas e de preparo profissional dos docentes. Em seu relatório transparecem **efeitos de sentidos de vontade de mudança**.

3.4 O ESTAGIÁRIO NA POSIÇÃO DE PROFESSOR: efeitos de sentidos de não pertencimento e de busca de legitimação

A prática docente traz aos estagiários dúvidas e anseios, muitos se veem pela primeira vez como professores, tendo que lidar com turmas numerosas, preparar aulas, saber se relacionar com os alunos. É uma etapa nova na vida deles, com muitas expectativas, mas também com muita insegurança.

A2 relata ter ficado numa posição defensiva como observador da dinâmica das aulas, estudando os alunos e as relações que podiam ser apreendidas.

(11) A2: 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**. [...] 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, lembrar,

e me sentir mais **seguro** no momento da aula.

A sala de aula aparece como um lugar ativo, no primeiro trecho, ele relata a distribuição 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. Na marca linguística “*vulnerável*” reverbera um **efeito de sentido de insegurança** tanto em relação ao comportamento dos alunos, quanto ao seu conhecimento biológico, mas, mais do que isso, sobre o saber fazer.

Abaixo, transcrevemos trechos dos relatórios nos quais ressoa um **efeito de sentido de busca por legitimar a posição de professor em sala de aula**.

(12) 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 afirma que estagiário não é professor, estaria numa posição inferior sem autoridade para controlar a indisciplina dos alunos, expõe que a falta de experiência acabou por deixá-la constrangida e deslocada, denotando um **efeito de sentido 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 pecheuxianos, ocorre a antecipação do outro como condição de produção do discurso. De acordo com Cavaco (1990, p. 48-49), “[...] 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” justifica essa insegurança por parte do estagiário.

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

Na formulação acima, a marca linguística “do outro lado” possibilita perceber que A1 superava o sentido de não pertencimento, enquadrando-se à categoria dos docentes. Ressoa um **efeito de sentido de dicotomia entre professores e alunos**, informando haver uma hierarquia entre eles, caracterizando-se, portanto, uma paráfrase. 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 da palavra, falando mais e dirigindo a aula da maneira que lhe convém (MAGALHÃES; COSTA, 1988).

Existe um **efeito de sentido de constrangimento** que ressoa no texto de A1 e, também, um **efeito de 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 à relação pedagógica.

3.5 RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS: efeitos de sentidos de respeito, cumplicidade e flexibilidade

Muitos fatores influenciam as relações entre os alunos e o professor no cotidiano escolar, são pessoas com valores e pontos de vista diferentes, com experiências de vida singulares, que podem divergir no modo de lidar com determinadas situações. É importante que o professor respeite a diversidade de opiniões e trabalhe o respeito mútuo.

(14) A1: Ao final do tempo, um grupo de meninas veio pedir ajuda porque não tinham entendido. Pensei em reprimi-las por não terem feito [a tarefa] 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.

O universo escolar está repleto de situações imprevisíveis, para lidar com as adversidades o professor deve ter a capacidade de refletir sobre que atitude tomar durante algum conflito. Da tensão instituída entre “conflito” e “gentil” ecoam os **efeitos de sentidos de frustração** com o comportamento das alunas e de **cortesia** no trato com elas. Apesar de não gostar da indiferença das estudantes ao seu empenho na aula, sabendo que seu comportamento as afetaria, ela foi cordial, tentando se colocar no lugar delas. Nesse trecho ressoa o **efeito de sentido de produção da docência na relação**. Baker (2006) afirma que a relação entre professores e alunos, quando positiva, pode trazer bom desempenho escolar e a confiança dos alunos em relação às suas capacidades. A1 demonstra, assim, flexibilidade, não estigmatizando as alunas, e busca afetividade e comunicação para a cooperação, deixando subentender que sua estratégia serviu para que os alunos também a respeitassem.

(15) A1: Pensei um pouco e considere 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, por mais que demonstre descontentamento com a situação de não ter conseguido que os alunos cumprissem o combinado (estudar a matéria para tirar as dúvidas), aproveita aquela oportunidade para dar uma atenção maior ao grupo. Ao invés de repreender os estudantes, o que provavelmente só iria causar um conflito, ela novamente se posiciona de maneira acolhedora. A condescendência que ela demonstra é utilizada como estratégia para que consiga ser ouvida. A1 parece buscar o reconhecimento como professora. Nas marcas linguísticas “atenção”, “escutá-los” e “ganhar aqueles alunos” reverberam **efeitos de sentidos de respeito, cumplicidade e flexibilidade**, que afetam a “invenção” da docência

pelo estagiário.

3.6 SENTIMENTOS QUANTO À PRÁTICA DOCENTE: efeitos de sentidos de satisfação e frustração

Nos relatos dos estagiários ecoam **efeitos de sentido de satisfação** por terem conseguido atingir os objetivos ou por perceberem que os alunos gostaram da aula, e **de frustração** pelo que não ocorreu como o planejado.

(16) A1: Saí 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 percebeu que os alunos não haviam entendido a prática, e que talvez pudessem ter achado a aula chata. Ela 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 trazer melhorias para sua prática em sala de aula, refletindo sobre a ação na ação (SCHÖN, 2000). Já na formulação abaixo, o sentido que apreendemos é o de promover uma aprendizagem prazerosa, sentindo-se valorizada pela reação positiva dos estudantes. A identidade de A1 é marcada pela presença do outro.

(17) A1: 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!

O valor atribuído à profissão envolve o reconhecimento de que os estagiários participaram da construção do aprendizado dos alunos.

(18) A2: 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 se coloca como observador da dinâmica de discussão 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 pensamento crítico e a exposição de suas opiniões. Portanto, é possível surpreender um **efeito de sentido de docência vinculada ao desenvolvimento da autonomia e da crítica**.

Nas formulações dos três estagiários podemos perceber que sentem necessidade de se afirmar como bons professores e de relatar aquilo que aparentemente deu certo. Eles acreditam ter realizado o seu melhor e conseguido superar qualquer falta. Os sentidos de docência como descoberta e busca de amadurecimento do trabalho pedagógico são surpreendidos em formulações como as que se seguem:

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

A2 qualifica a experiência como “iluminadora”, pois ajudou a esclarecer suas ideias sobre o trabalho docente, possibilitando a reflexão sobre os problemas educacionais atuais. Nesse caso, o **efeito de sentido de experiência positiva** rivaliza com o **efeito de sentido de experiência difícil** que reverbera na expressão “dificuldades da mesma”, ou seja, da docência.

(20) A3: Nessa aula, me dei conta que seria preciso um processo intenso de **clarificação** e **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 coloca o tempo como fator limitador para o desenvolvimento das atividades, ressoando um **efeito de 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”. Em “uma pincelada” reverbera um **efeito de sentido de brevidade da experiência** e no “ainda” ecoa um **efeito de sentido de continuidade**.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios analisados apresentam representações sociais convergentes, configurando uma identidade coletiva, mas também apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos são únicos. 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. A formação das identidades, assim como a formação profissional, é um contínuo dinâmico, constantemente renovado pelas interações com outros atores sociais. Os estagiários se mostraram atentos aos contextos escolares em que estavam inseridos, se posicionando e atuando como professores reflexivos. Através da reflexão sobre suas práticas e também sobre seu papel ponderaram possibilidades para a transformação das dificuldades encontradas. Buscando estabelecer relações dialógicas, baseadas no respeito mútuo, mostraram considerar o outro, aluno, que participa das ações e o outro, leitor de seus relatos, ambos envolvidos na constituição de sua identidade docente.

O estágio possibilita a construção dos saberes docentes a partir do conhecimento do saber fazer, o descobrir-se professor e o uso do diário se qualificou como ambiente de problematização e de expressão de valores e sentimentos, contribuindo para o diálogo do estagiário consigo mesmo. Com o intuito de contribuir para a prática dos cursos de formação de professores, a pesquisa não esgota o tema, mas fornece subsídios para compreender o discurso individual e coletivo de estagiários do curso de licenciatura em Ciência Biológicas.

UNDERGRADUATE BIOLOGY TEACHERS TRAINING:

reports of experiences and constitution of teaching identities

ABSTRACT

This study investigates the constitution of identities in reports of some teachers about their experiences during the Biology Teacher Training in high school by conducting the discourse analysis of Michel Pêcheux according to Eni Orlandi. The following meanings were highlighted in the constitution of identities: teaching for student participation; the work context; relationships with students and feelings about teaching practice. Trainees attributed importance to the relationship with students, cultivated dialogue and mutual respect, trying to legitimize their biology teacher position.

Keywords: Teaching identity. Undergraduate biology teachers. Teacher training. Diary. The discourse analysis.

REFERÊNCIAS

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

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, p. 1-20, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516644008>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

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.

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

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.

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

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.

GREGOLIN, M.R.V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA, **Revista de Linguística 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.

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: Papyrus, 1990.

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.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**. 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. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 12, p.147-164, 1988.

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

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. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

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

_____; 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. 2. 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.

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.

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.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ 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. Sevilla: Díada. 1997.

SANTOS, C. A. S. Dilema na sala de aula: indisciplina e autoridade. **Formação de Profissionais e a criança-sujeito**, São Paulo, ano 7, 2008. Disponível em: <pt=sci_arttext>. Acesso em: 2 jun. 2015.

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**, n. 18, v.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.

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

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.

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.

Correspondência:

Aline Silva Maciel. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: maciel.asm@hotmail.com

Russel Teresinha Dutra da Rosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da UFRGS, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: russel.rosa@ufrgs.br

Recebido em: 31 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 05 de maio de 2016.