



ESTÁGIO SUPERVISIONADO & IMAGINÁRIO: A ARTICULAÇÃO DA IDENTIDADE, DA AUTORIA, DAS RELAÇÕES DE PODER E DA ALTERIDADE NA CONSTRUÇÃO DO DIÁRIO DE PRÁTICA

Practical activities & imaginary: the interaction of identity, authory, relations of power and otherness in the practical diary construction

André Luis da Silva [andre.silva@fc.unesp.br]

*Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bauru, São Paulo, Brasil*

Odete Pacubi Baierl Teixeira [opbt@terra.com.br]

*Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bauru, São Paulo, Brasil*

Resumo

Este trabalho analisa como o imaginário de um professor em formação inicial articula as relações de poder, a construção de identidade, o processo de autoria e as relações de alteridade. Para isso, analisamos o discurso de um licenciando a partir de seus dezenove relatos em diário de prática produzidos durante as atividades de estágio no âmbito da disciplina anual "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II", componente curricular de um curso de licenciatura em Física. Concluímos que a identidade docente, o processo de autoria e as relações de poder e de alteridade estabelecidas entre o licenciando e o outro são interdependentes, móveis e articuladas pelo licenciando dialeticamente nas mobilizações das imagens sobre o discurso escolar durante as escolhas de estratégias didáticas. Discutimos sobre algumas implicações desses resultados na formação de professores, assim como indicamos possibilidades formativas na interação entre o docente e o licenciando, com base nas informações que os licenciandos oferecem em seus relatos.

Palavras-Chave: Estágio curricular supervisionado; Imaginário; Diário de prática; Estratégias didáticas; Formação inicial de professores.

Abstract

This paper discusses how the imaginary of a pre-service teacher articulates the relations of power, identity construction, authorship and relations of alterity. For this, we analyzed the speech of a licensing from his nineteen reports on the practical diary during the practical activities of Physics' education program. We concluded that his identity, process of authorship, power relations and alterity between him and the "other" are interdependent. Furthermore, they are movably and dialectically articulated in the teacher's imaginary mobilization during his choices of teaching strategies. We discuss about some implications of these results in the context of a teachers' education program and also indicate formative possibilities based on the set of information that pre-service teachers provide in their reports and based on their interaction with professors.

Keywords: Imaginary; Didactic strategies; Physics teacher education; Practical activities; Pre-service teacher education.

INTRODUÇÃO

Durante o período de formação inicial de professores, o estágio curricular supervisionado deve conter momentos de reflexões que contribuam para a aprendizagem docente (Nardi & Castiblanco, 2014; Garrido, 2001; Carvalho & Gonçalves, 2000). Contudo, Morin (1977, 2003, 2007, 2011) aponta que as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo não são estabelecidas diretamente, mas mediadas pelo imaginário desses sujeitos. Com base nessa perspectiva, compreende-se que as interações entre os licenciandos com os diversos agentes da escola e da universidade, bem como as relações estabelecidas com essas instituições de ensino, não são diretas, mas mediadas pelo imaginário de cada licenciando.

No campo de formação de professores, alguns autores têm apontado consequências e desenvolvido propostas didáticas que, de certo modo, contribuem com a mediação das relações que professores em formação inicial estabelecem com o real. O trabalho de Bejarano e Carvalho (2003) conclui que os licenciandos constroem “filtros” nas relações estabelecidas com os programas de formação inicial. Tais “filtros” obstaculizam o questionamento de crenças e imagens que eles trazem de sua formação anterior ao curso de formação de professores na graduação. O problema da manutenção de determinadas crenças é que os professores continuam reproduzindo as práticas que eles incorporam do ensino tradicional.

Garrido (2001) propõe que, ao registrarem suas ações, os professores produzam registros que os permitam analisar suas práticas, refletir sobre suas próprias ações e socializar suas conclusões em congressos de professores. Segundo a mesma autora, os registros em diário de campo, videografações, fotos, produção dos alunos etc. constituem fontes documentais importantes nesse processo. E o trabalho de análise e socialização de suas conclusões permite que o professor seja autor de sua prática (Garrido, 2001).

As gravações em vídeos também são recomendadas por Carvalho e Gonçalves (2000). Elas defendem que o processo metacognitivo envolvido nessa atividade facilita que o professor se engaje no processo reflexivo e tome consciência de suas ações. As mesmas autoras (Carvalho & Gonçalves, 2000) defendem que a reflexão sobre suas práticas pode levar os professores a questionar suas concepções sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem. Outra pesquisa (Nardi & Castiblanco, 2014) aponta, ainda, que o professor em formação inicial constrói sua identificação com a profissão docente ao analisar suas próprias aulas, no confronto entre teoria e prática, e na formulação de teorias.

O diário de prática¹ é um importante instrumento a ser utilizado durante o estágio supervisionado. Essa ferramenta possibilita que o docente acompanhe o trabalho do licenciando e permite o diálogo entre licenciando e docente (Galiuzzi & Lindemann, 2003). Durante o acompanhamento, o *feedback* do docente sobre os registros do licenciando promove a construção de saberes docentes necessários ao exercício profissional da docência (Galiuzzi & Lindemann, 2003; Souza et al., 2012), oportunizando reflexões acerca do imaginário dos licenciandos.

No Brasil, alguns trabalhos recentes sobre ensino de Física estudam o imaginário de licenciandos durante o estágio curricular supervisionado, com base na análise de discurso. Sorpreso e Almeida (2008) analisaram o imaginário de licenciandos em Física sobre resolução de problemas de Física Nuclear, e concluíram que um licenciando modificou seu posicionamento em relação a pautar suas estratégias em resolução de exercícios, lamentando estar limitado às exigências da escola privada onde trabalha.

As autoras (Sorpreso & Almeida, 2008, p. 96) apontam a influência das “condições de produção específicas, tanto no que diz respeito ao acesso a determinados aspectos do imaginário dos licenciandos, quanto aos possíveis deslocamentos nesse imaginário.”. Nesse caso, Almeida (2012) concluiu que os licenciandos lançam mão de estratégias pautadas em resoluções de exercícios quando as opções metodológicas de formação consideram questões abertas e a utilização da noção de repetição.

Este trabalho pretende contribuir com o debate, oferecendo um olhar sobre a formação inicial de professores de Física, durante o estágio supervisionado, a partir de suas produções discursivas. Para isso, lança-se um olhar sobre a articulação de determinadas estruturas mentais, imagens, mobilizadas por um licenciando durante a construção de seu diário de prática. Esta pesquisa pretende estudar, a partir da análise das mobilizações dessas imagens, como o imaginário do licenciando em Física sobre o discurso

¹ Cadernos utilizados pelos licenciandos para registro de suas observações e regências nas escolas da Educação Básica. O termo “diário de práticas” é cunhado por Zabalza (1994, p. 13) em referência aos registros de professores em formação inicial sobre os trabalhos com seus alunos.

escolar na Educação Básica é articulado com a construção de identidade docente, o processo de autoria, as percepções de relações de poder e as relações de alteridade durante o estágio curricular supervisionado, no âmbito da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II” de um curso de licenciatura em Física.

Apresentamos uma síntese dos referenciais teóricos que também constitui parte do arcabouço teórico-metodológico deste trabalho: as relações do real-imaginário, da identidade e da alteridade do sujeito consideram as contribuições de Morin; com base na teoria bakhtiniana, apresentamos uma forma de identificar a presença do outro na enunciação do licenciando enquanto sujeito discursivo; o nível de alteridade é analisado com base em Monteiro; e, por fim, a autoria é considerada em sua articulação com as relações de poder, com base em Foucault.

Real-imaginário, identidade e alteridade do sujeito

Para Morin (1977), o paradigma cartesiano de simplificação do pensamento dificulta o entendimento da complexidade dos fenômenos. Uma consequência é a concepção de real e imaginário como conceitos heterogêneos ou, ainda, antagônicos. Para o autor, o real e o imaginário são complementares e relacionam-se recursivamente. E, ainda que o real reifique o imaginário, o imaginário é parte constitutiva da realidade humana.

Edgar Morin não apresenta uma definição de sujeito, e, sim, um exame em juízo, uma ideia de sujeito. Morin (2003) apresenta a ideia de autonomia relacional e relativa, que considera o sujeito como dependente das relações que ele estabelece com outros sujeitos inseridos no mesmo ambiente. Para o autor, a relação indivíduo-sociedade é dual e não antagônica.

Desse modo, a identidade do sujeito é estabelecida por quatro princípios: a unidade subjetiva/objetiva do “Eu sou eu” e a distinção entre o exterior e o interior; a permanência da autorreferência, ou seja, o “Eu” que se mantém o mesmo ao longo da vida; o princípio da exclusão, a partir do qual uma pessoa não pode dizer “Eu” no lugar de outra; e o princípio da inclusão, pois é possível inscrever um “nós” em “Eu” e/ou inscrever um “Eu” em “nós”, de modo que uma outra pessoa ou uma nação pode ser incluída na subjetividade do “Eu”.

A ocupação do “Eu” é dada pela instituição familiar e/ou pelo Estado, de forma que tomar consciência significa estabelecer um elo, por exemplo, entre Estado e família incluídos na subjetividade, que permita questionar o Estado. O princípio de inclusão e o princípio de exclusão são antagônicos e indissociáveis, e isso permite que o sujeito seja ora egoísta, ora altruísta. A possibilidade de alteridade, que permite a comunicação de um sujeito com os outros, está presente em “Eu sou eu”. Para o autor, “O princípio de comunicação está, pois, no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão” (Morin, 2003, p. 123). O princípio de inclusão leva o autor a afirmar que o “[...] indivíduo sujeito recusa a morte que o devora; e, no entanto, é capaz de oferecer sua vida por suas ideias, pela pátria ou pela humanidade. *Aí está a complexidade própria da noção de sujeito.*” (Morin, 2003, p. 127).

A concepção simplista de sujeito, causada pelo *imprinting* cultural (Morin, 2000) que recebemos da sociedade, pela qual o “Eu” faz um discurso e acredita ser original e único, deve ser superada pela noção de sujeito complexo. Essa noção de sujeito não elimina a simplicidade e não pretende alcançar a completude do sujeito.

Morin (2011) entende que essa relação do sujeito com o real pode ser pensada pela relação de três conceitos interdependentes: a projeção, a identificação e a transferência. Para isso, o autor traz o conceito de “complexos imaginários”, constituído de unidade orgânica e da diversidade de elementos. A palavra “complexo” refere-se a conjunto de processos com inúmeras combinações, e a tríade “projeção-identificação-transferência (P.I.T.)”, que só pode explicar os processos imaginários quando associada.

“Toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; estes se fixam quer em imagens, representações ou símbolos, que parecem então existir objetivamente, quer em outros sujeitos, em objetos, em conjuntos de objetos no meio circundante, no cosmos.

A projeção pode desencadear ou determinar processos de identificação. Ao projetar seus desejos ou suas aspirações em um herói de um filme, o espectador tende a se identificar com esse herói.

A identificação, no entanto, não pode ser reduzida à projeção. Ela é também o efeito de um processo de introjeção, ou de involução, por meio do qual o espectador não somente se identifica com o herói, mas identifica o herói a si mesmo. Nesse último sentido, a identificação é como uma propensão profunda, por certo nem sempre integralmente efetuada, de um processo introjetivo pelo qual o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho (Morin, 2011, p. 89-90)”.

De modo mais geral, Morin (2011, p. 91, **negrito do autor**) explica que “**O complexo imaginário é um análogo (analogon) psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio**”. Dito de outro modo, a relação entre real e imaginário, a identidade e a alteridade do sujeito são indissociáveis entre si.

Dialogismo na enunciação: análise da presença do outro na voz do sujeito

Bakhtin, ou o conjunto de autores que se intitulam “Círculo de Bakhtin”, não se propôs a formular uma teoria de análise de discurso. No entanto, sua contribuição para estudos discursivos é reconhecida por diversos autores. A despeito das diversas interpretações dessas teorias em vista das traduções do russo para o francês e do russo para o inglês, podem ser consideradas vertentes da teoria bakhtiniana. Da mesma forma, algumas traduções para o português foram diretas, outras, a partir do inglês, e outras, do francês (Paula, 2013).

Por isso, no Brasil, alguns autores denominam Análise Dialógica do Discurso (ADD) os trabalhos que tomam como base a perspectiva bakhtiniana (Paula, 2013). Segundo a autora, Michel Pêcheux, ao reformular sua teoria após a década de 1980, admite as contribuições teóricas do Círculo para os estudos discursivos. No entanto, afirmar que a ADD e a AD na linha francesa não possuem singularidades que as diferenciam é negar proposições teóricas contraditórias. Esse é outro motivo que leva Paula (2013) a propor que as análises discursivas com base na teoria bakhtiniana sejam denominadas Análise Dialógica do Discurso.

Compreendendo esse debate, esta pesquisa pretende tensionar um recorte das contribuições de Bakhtin para pensar a questão da alteridade a partir da enunciação no texto. Mais precisamente, as categorias “discurso objetificado” e “discurso bivocal”, desenvolvidas pela teoria bakhtiniana, são profícuas na análise da voz do outro no discurso do sujeito.

A alteridade, na perspectiva bakhtiniana, consiste na arte de colocarmo-nos na posição e no lugar do outro, e, a partir desse processo, envolvendo o encontro com o outro e o reconhecimento do outro, é possível a constituição de um diálogo que respeita as diferenças individuais. De acordo com Bakhtin (2011), o dialogismo é uma relação de alteridade constituída do eu pelo reconhecimento do outro, e, portanto, os enunciados não são independentes, mas decorrentes de um fluxo histórico da comunicação.

A relação dialógica, como vista por Bakhtin (2010a), só é possível quando a relação entre enunciados possui um autor, ou, ainda, um grupo de pessoas que assuma a autoria, atribuindo valores, materializando o enunciado. Por isso, de acordo com o autor, as relações lógicas entre frases como “haverá Copa” e “não haverá Copa” por si só não constituem relações dialógicas entre si. No entanto, na medida em que essas frases são atribuídas a enunciados de dois sujeitos diferentes, surgirão relações dialógicas entre elas. É possível também que as relações dialógicas deem-se entre estilos de linguagem.

A incorporação das vozes de outros pelo sujeito pode materializar-se no enunciado, como discurso objetificado ou como discurso bivocal. No discurso objetificado, o “outro” é abertamente citado, como, por exemplo: discurso direto e discurso indireto; aspas; negação. Já o discurso bivocal não apresenta separação nítida do enunciado e da citação, como, por exemplo: discurso indireto livre; polêmica aberta; polêmica velada; paródia; estilização; estilo; intertextualidade (Fiorin, 2006). Para Melo (2014), o discurso bivocal surge inevitavelmente na comunicação dialógica, devido ao atravessamento do outro pelo sujeito, constituindo a alteridade.

A partir da perspectiva bakhtiniana, a constituição do sujeito é dialógica, ou seja, o sujeito é integralmente individual e integralmente social, além de não ser totalmente submisso nem totalmente autônomo (Fiorin, 2006). Nessa perspectiva, também se entende que o indivíduo constitui-se em relação ao outro, sua consciência constitui-se na comunicação social, e a forma como a consciência manifesta-se é semiótica.

Por isso, a teoria bakhtiniana constitui-se uma teoria de um processo social dialético que decorre das infraestruturas, toma forma nas superestruturas (Bakhtin, 2010b), e permite-nos olhar o discurso bivocal. Segundo o autor

“As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.

[...]

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 2010a, p. 223)”.

A polêmica velada é caracterizada pelo conflito entre o discurso do autor sobre um objeto e o discurso do outro sobre o mesmo objeto. Desse modo na polêmica velada o discurso do autor não é orientado diretamente ao discurso do outro, como aponta Bakhtin

“Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido (Bakhtin, 2010a, p. 224)”.

Já a polêmica aberta é caracterizada pelo conflito direto com o discurso do outro. Para Bakhtin (2010a), em situações cotidianas é difícil diferenciar a polêmica aberta da polêmica velada. Porém o autor observa que, diferentemente da polêmica velada, “[...] a polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (Bakhtin, 2010a, p. 224).

Assim, podemos afirmar que, de acordo com Bakhtin (2010a), o discurso do autor estabelece relação dialógica com o discurso do outro, trazendo-o em seu enunciado, e, portanto, sem a necessidade do enunciado do outro, propriamente dito.

Análise do nível de alteridade

Monteiro (2006) analisa o nível de alteridade de professores a partir das contribuições de Tezvetan Todorov em “A Conquista da América: a questão do outro”. Segundo o mesmo autor, a alteridade é a capacidade das professoras em “deslocar-se de si para buscar o encontro com o outro” (Monteiro, 2006, p.138). O mesmo autor busca o conceito de alteridade como fundamentação de sua análise da concepção solipsista de autonomia trazida pelas professoras, bem como do desenvolvimento da autonomia dessas professoras, em articulação com sua identidade profissional.

Os níveis de alteridade trazidos por Monteiro (2006) são classificados em três fases, por meio das concepções de outro abstrato, outro concreto exterior e outro concreto interior.

“[...] a percepção do ‘outro abstrato’ é aquela em que se projeta nas pessoas, com as quais convivemos, tudo aquilo que não é exemplo do ‘eu’. Na percepção do ‘outro concreto’ já se concebe alguém existente fisicamente diferente do ‘nós’. Nesse nível de percepção se denota alguém diferente do ‘eu’ a partir da experiência com ele, contudo, não se percebe o ‘eu’ como constituído do ‘outro’. Finalmente, a percepção do ‘outro concreto interior’ é a descoberta do ‘eu’ constituído pelo outro (Monteiro, 2006, p. 183-184)”.

Nessa classificação, o desenvolvimento da alteridade é o desenvolvimento da capacidade de “compreensão” do outro, pelo sujeito, na medida em que o sujeito desenvolve-se a partir do outro abstrato para o outro concreto exterior, e, finalmente, para o outro concreto interior. Dito de outro modo, o “outro abstrato” é o nível de menor alteridade, o “outro concreto” é um nível intermediário e o “outro concreto

interior” é o nível de maior alteridade. A inclusão do outro na subjetividade do sujeito é considerada nessa perspectiva. Por isso, a identidade e a alteridade são consideradas em estreita relação.

Tecnologia de poder e processo de autoria

Michel Foucault denunciou como instituições, entre elas a escola, cumprem seu papel na sociedade que emergiu a partir do século XVII. Ao desenvolver seu pensamento, o autor construiu a noção de poder disciplinar, considerando a microfísica que envolve as relações de poder entre os sujeitos.

“A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (Foucault, 2009, p. 203)”.

O poder disciplinar é, então, uma tecnologia desenvolvida pela sociedade moderna que possibilita o que Foucault (2009) denomina por “controle sobre os corpos” sem, em princípio, recorrer à força e à violência. Ou seja, o poder disciplinar pressupõe o consentimento do sujeito para a docilização de seu corpo. E, nesse caso, o recurso utilizado é o físico, como, por exemplo, a disposição dos espaços, degraus, janelas de observação etc., permitindo uma lógica de vigilância hierarquizada e em diversos níveis. Nesse sentido, o poder disciplinar perfeito, de acordo com o mesmo autor, seria aquele no qual um olho pudesse vigiar tudo (Foucault, 2009).

Para Foucault (2009), o primeiro procedimento da disciplina é a distribuição dos indivíduos no espaço, o que denominou de “a arte das distribuições”. É possível evitar aglomerações e criar espaços úteis, constituindo, desse modo, uma base para o poder celular. Como resultado, o sujeito é docilizado e preparado para submeter-se a um padrão opressor de normalidade. Outro é o “controle” da atividade, com a censura pela determinação do período e pelo esquadramento do tempo, de modo a construir um tempo integralmente útil.

Outro procedimento da disciplina é a divisão dos “soldados” em graduações, em séries, de modo que os iniciantes não tenham acesso aos exercícios dos veteranos, nem ao menos dos próximos exercícios a serem seguidos. Tais atividades são, então, organizadas de forma que seu tempo de execução é decomposto e ajustado.

Deleuze (2008) segue as análises de Foucault e afirma que o confinamento é a operação fundamental da sociedade disciplinar. Ele identifica, assim, na segunda metade do século XX, a ascensão de sociedades controladas em espaços abertos, que receberam o nome de sociedades de controle. Para o autor, as sociedades disciplinares seriam substituídas pelas sociedades de controle.

A eficácia do poder disciplinar está em também produzir saber, pois, de uma forma ou de outra, há também a apropriação de conhecimento (Foucault, 2002). Ademais, o próprio saber pressupõe uma relação de poder, e, desse modo, essas duas concepções são indissociáveis.

Na perspectiva foucaultiana, há um poder inerente aos autorizados a saber sobre um determinado conhecimento. Nessa linha de pensamento, Sommer (2007) entende que o discurso escolar é um exemplo dessa constatação. Segundo o autor, há um ordenamento nas práticas discursivas no discurso escolar, de modo que certos dizeres são permitidos e outros são interditados. No caso, autor identificou a interdição da palavra “ensino”. Desse modo,

“[...] historicamente a escola pode ser vista como locus de aplicação de tecnologias disciplinares, que se dão em dois eixos complementares: o eixo corporal e o eixo dos saberes (Sommer, 2007, p. 61)”.

A interpelação define o “lugar” de onde o sujeito diz, sendo a discursividade a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história. E a literalidade é uma tentativa de apresentar o discurso como transparente, afirmando que o sentido é literal, e não um produto de uma linha discursiva historicamente constituída (Foucault, 2006). O trabalho da análise de discurso é revelar a opacidade do discurso, identificando a linha discursiva e a ideologia cuja existência é negada. Isso não significa que o texto é “desvelado”, tampouco que há algo por de trás do texto.

Para Foucault, a função autor é considerada “*uma particularização possível da função sujeito*” (Cavalheiro, 2008, p. 78). Nessa concepção, a autoria é constitutiva do sujeito, de acordo com os modos de funcionamento dos discursos, na enunciação do sujeito. Ou seja, os dizeres do sujeito são constituídos de outros dizeres, ainda que não homogêneos e até contraditórios entre si. Desse modo o autor não é considerado originário de seus dizeres, mas, sim, uma função do discurso (Foucault, 2006). Portanto, a ilusão da existência da identidade do autor e da autoria do discurso é um efeito que favorece a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. E, ao mesmo tempo, é devido a essa ilusão, a de ser a origem de suas próprias ideias, que o sujeito as pronuncia.

Apresentamos até aqui a contribuição de alguns autores sobre o imaginário, o discurso escolar, a alteridade, a questão das relações de poder, de identidade e o processo de autoria. Buscamos, agora, tecer essas contribuições com o problema de pesquisa. A pergunta que este trabalho pretende responder é: como a construção de identidade docente, o processo de autoria, as relações poder, e suas relações de alteridade se articulam na mobilização de imagens sobre o discurso escolar de um licenciando em Física durante o estágio supervisionado?

O foco deste trabalho é propor uma interpretação de como a relação imaginária que um licenciando em Física estabelece com seu “meio ambiente” articula a construção de identidade docente, autoria, relações poder, e relações de alteridade. A partir do estudo de um conjunto de imagens sobre si, sobre o outro (alunos, outros licenciandos da mesma turma, professores da escola, professor da disciplina de estágio, monitor da disciplina de estágio etc.) e sobre as instituições (escola, família, Estado) mobilizadas pelo licenciando durante o estágio curricular supervisionado, pretende-se compreender tais relações imaginárias.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DIÁRIO DE PRÁTICA

Buscamos responder à pergunta de pesquisa articulando o referencial teórico apresentado com as contribuições da análise de discurso. Essa articulação constitui-se um olhar teórico-metodológico sobre o diário de prática. A seguir apresentamos um dispositivo analítico com categorias que nos permitam olhar o *corpus* de análise e compreender os aspectos do imaginário deste licenciando em Física, de acordo com o foco e a pergunta de pesquisa.

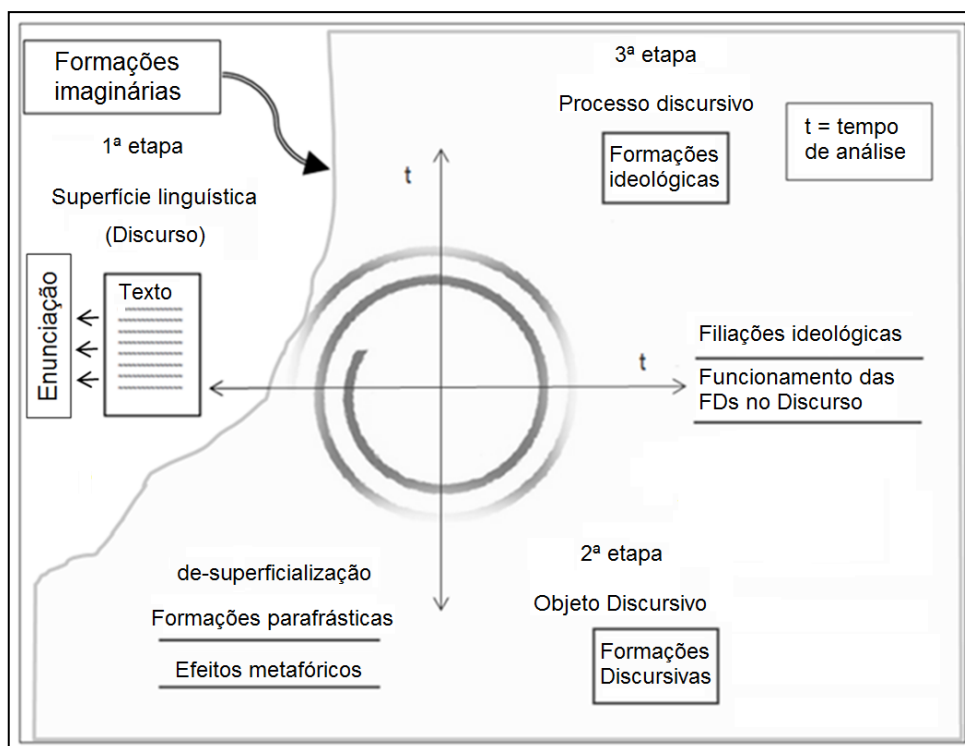


Figura 1– Síntese esquemática que compõe o dispositivo analítico desenvolvido neste trabalho e baseado em Orlandi (2005), Pêcheux (1988, 1997) e Foucault (2006).

O dispositivo de análise é construído a partir das ideias de Orlandi, Foucault, Pêcheux, Bakhtin, Monteiro e Morin. Apresentamos, na Figura 1, a representação do processo dialético da análise de discurso do licenciando que se deu pelo ir e vir dos dispositivos analíticos. Esse processo permite a de-superficialização dos dados, a identificação do objeto discursivo, o entendimento sobre como as formações discursivas funcionam na produção de efeitos de sentido, e a caracterização de filiações ideológicas e suas formações (Orlandi, 1995, 1997, 2005, 2008; Pêcheux, 1988, 1997; Foucault, 2006).

Esse processo permite ao analista dialogar com outros aspectos do texto que não foram de-superficializados. A evolução da análise é ilustrada como espiral, que se desenvolve no decorrer do tempo de atividade de análise, de ação consciente do analista, e não de tempo cronológico. O limite desse processo é o limite de capacidade de análise do pesquisador (Orlandi, 2009). As formações imaginárias estão representadas pela demarcação de área na Figura 1, como indicado pela seta.

A proposta dessa representação é por meio da demarcação de uma área que cobre os elementos a serem de-superficializados, como se fosse a própria espessura, a opacidade, do texto. Assim, a representação pretende indicar que as formações imaginárias do sujeito permeiam as formações parafrásticas, os efeitos metafóricos, os modos de funcionamento do discurso e busca na ideologia e na memória discursiva a produção de sentido que permite entender as diversas relações de poder e formações ideológicas que constituem as condições de produção do discurso. E, assim, condicionam o texto e a enunciação, ao antecipar a posição-sujeito de seu interlocutor (Orlandi, 1995, 1997, 2005, 2008; Foucault, 2006; Pêcheux, 1988, 1997).

Apresentamos, na Figura 2, a síntese de como o dispositivo analítico e o referencial teórico são articulados na construção da categoria “imagens do licenciando no estágio supervisionado” ou somente “imagens”. Nela, as imagens dos licenciandos são identificadas a partir da enunciação de seus relatos em diários de prática, constituindo o texto (Orlandi, 1995, 2005).

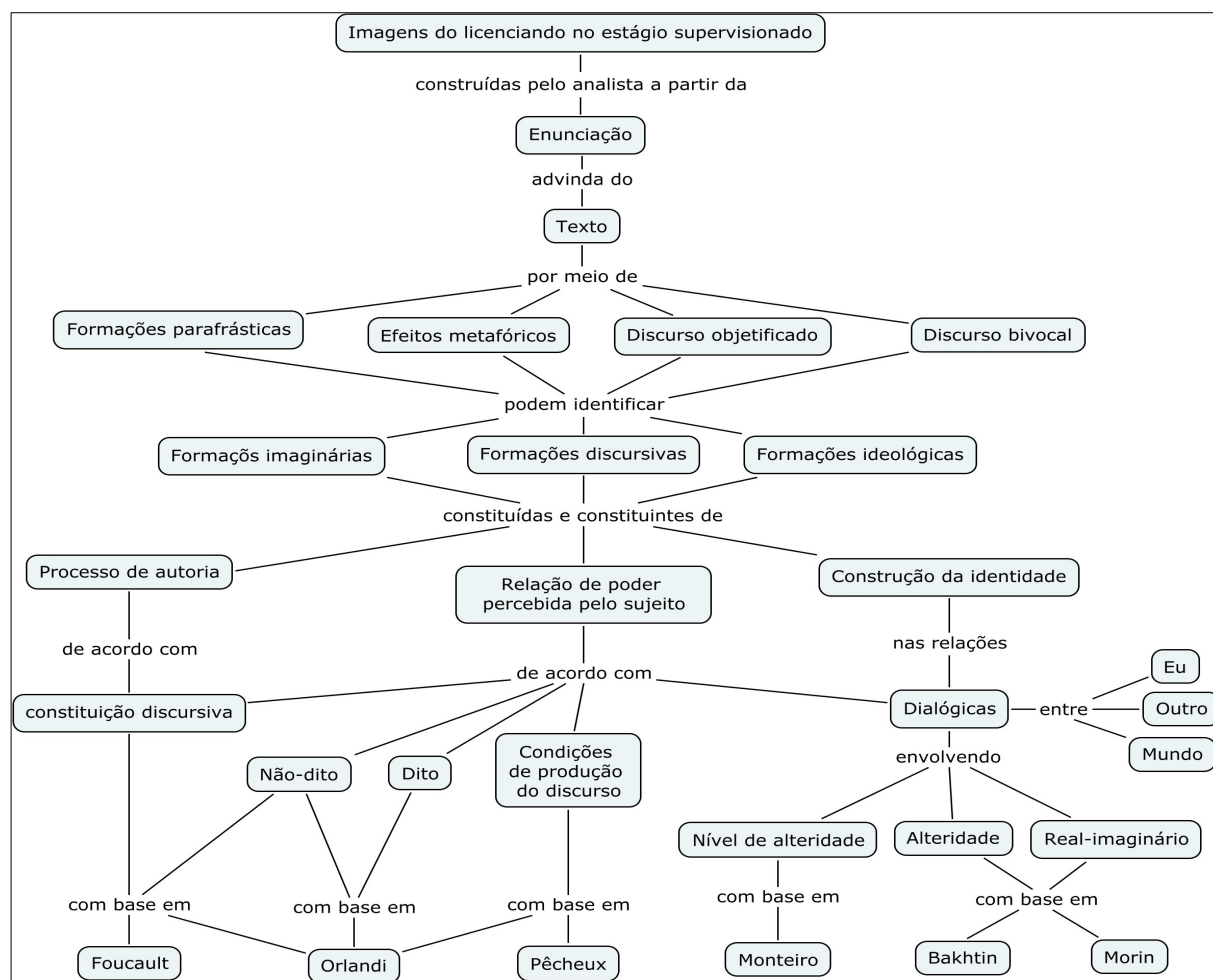


Figura 2– Síntese esquemática que compõe o dispositivo analítico desenvolvido neste trabalho.

A partir da enunciação, busca-se, na textualidade do texto (Orlandi, 1995, 2005), a exterioridade por meio de paráfrases, metáforas, e do dito e o não-dito, que, por sua vez, fornecem lentes a outros elementos tecidos com as relações de poder, como as condições de produção do discurso (Orlandi, 1997; Pêcheux, 1997; Orlandi, 2005), o processo de autoria e a construção da identidade.

A análise da manifestação da voz do outro na enunciação do sujeito considera o discurso objetificado e o discurso bivocal (Bakhtin, 2011). No discurso bivocal, procura-se por polêmica aberta e polêmica velada, pois essas categorias vão além de marcar o discurso do outro. Elas permitem a identificação das relações de poder percebidas pelo sujeito (Foucault, 2009). A construção da identidade depende das relações que o sujeito tece com o real-imaginário (Morin, 1977, 2003, 2007, 2011), a “conexão” que permite a relação dialógica do sujeito com o outro e com o mundo, que podem se estabelecer com maior ou menor nível de alteridade (Monteiro, 2006).

Ainda, a análise da forma como o sujeito decide por determinados agrupamentos das formações discursivas heterogêneas permite a identificação de sua filiação ideológica e de sua atuação como autor daquilo que escreve, de sua constituição discursiva (Foucault, 2006). A representação das formações ideológicas na Figura 2 pressupõe a existência da ideologia, e, por isso, o termo ideologia não aparece na síntese esquemática.

Coleta de dados: o trabalho em campo.

A fase de coleta de dados ocorreu durante as atividades de estágio curricular supervisionado. As atividades de sete licenciandos em Física foram acompanhadas no período de um ano letivo da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II”.

As atividades da disciplina ocorreram na universidade, em duas escolas da Educação Básica e em espaços diversos, como excursões didáticas. Elas aconteceram no próprio Campus da universidade e em duas escolas de Ensino Médio localizadas na região central da cidade de Rio Claro – SP, onde foram realizados os estágios. Além desses espaços, excursões didáticas e utilização de ferramentas de comunicação a distância, como o *Facebook*, o *Skype* e a plataforma de videoconferências da própria universidade constituíram-se atividades da turma.

O pesquisador, participante das atividades como monitor da disciplina, já desenvolvia outros trabalhos desde 2011 na escola 2, durante o estágio supervisionado, e nas escolas 1 e 2 por ocasião do PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), como bolsista nos anos de 2011 e 2012 e voluntário no ano de 2013. A inserção do pesquisador em campo deu-se como pesquisa qualitativa e exploratória, com características etnográficas e autobiográficas (Bogdan & Biklen, 1994), tendo como base anotações em diário de prática, visitas às escolas e uma pesquisa documental e bibliográfica.

Durante o período letivo, fotos, observações de aulas, filmagens de trechos de algumas aulas com fins didáticos, anotações do pesquisador em diário de campo, e diálogos em fórum realizados pela mídia social *Facebook* constituíram-se registros que também auxiliaram a complementar ou confirmar algumas informações dos dados coletados por meio do diário de prática de Miguel.

Os dados utilizados nesta pesquisa são provenientes dos registros em diário de prática do licenciando de nome fictício Miguel. Miguel, 23 anos de idade, cursou concomitantemente disciplinas dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Ele trabalhou como professor numa escola privada de Ensino Médio, concomitantemente às atividades da disciplina, a partir do segundo semestre letivo do ano de 2013.

Miguel produziu os registros de suas observações e suas regências em diário de prática, ainda na escola, logo após realizar as observações e/ou ministrar as aulas de acordo com a orientação do docente. Ele utilizou duas páginas para o relato escrito e duas páginas para desenho² em quase todos os relatos. O diário era recolhido pelo docente ou pelo monitor, corrigido pelo docente e devolvido ao licenciando na aula da semana subsequente.

Nosso interesse acadêmico na escolha de Miguel como participante desta pesquisa deu-se porque ele acompanhou as atividades de seus alunos na escola, fora do horário de atividade exigido pela disciplina.

² No entanto, os desenhos não foram analisados porque o referencial teórico-metodológico utilizado considera a análise de produção verbal.

Isso configurou uma atitude sem a necessidade do confinamento do licenciando pelo docente (Deleuze, 2008). E, em termos de desenvolvimento, considerando as três fases atribuídas por Bejarano e Carvalho (2003, p. 3), a análise dos relatos desse licenciando aponta elementos da segunda fase, em que há “[...] preocupações caracterizadas como primeiros contatos com o ensino, em que as preocupações são mais auto-centradas no professor, o que o autor denominou de preocupações consigo mesmo” e da terceira fase “[...] em que o campo de preocupações se descentra da imagem do professor, dirigindo-se mais aos próprios alunos e à sua aprendizagem”. Por isso, os dados produzidos por Miguel oferecem material adequado para os objetivos desta pesquisa.

Em relação à organização dos resultados, mostramos pelo Quadro 1 como o episódio de interesse acadêmico será apresentado.

Quadro 1– Exemplo de apresentação do episódio de interesse acadêmico.

Número do relato.
(Número da primeira linha do relato em diário de prática) “Relato do episódio”

Sistematizamos na Figura 3o conjunto de imagens de Miguel verificado a partir de dezenove relatos em diário de prática. As imagens foram agrupadas em subcategorias, que, por seu turno, foram subdivididas em segundo nível de subcategorias. Os números informam em qual relato e em que quantidade as imagens são verificadas. Por exemplo, o código “15-2” na imagem “Gestor na escola” indica que foram verificadas duas imagens de Miguel sobre a função-sujeito ocupada pelo gestor na escola, materializado em seu décimo quinto relato. As imagens sobre relações de poder foram subdivididas em cinco grupos sobre relações de poder entre: licenciandos e alunos, indicado no esquema pela subcategoria “Licenciando-alunos (da Ed. Básica)”, de modo que “Ed. Básica” significa que os alunos são da Educação Básica; professor e gestor; aluno e professor; aluno e aluno; e licenciando e docente.

A subcategoria “Didática” refere-se às imagens do licenciando sobre as relações de ensino-aprendizagem de modo geral. Por isso, ela é dividida em “Estratégias didáticas”, referentes aos meios, técnicas de utilização de materiais, de abordar dos alunos e de administrar o trabalho dos alunos. A subcategoria “Ensino” é considerada com base em pesquisa (Sommer, 2007) que apontou a interdição dessa palavra. Já a subcategoria “Avaliação” considera uma questão relevante do trabalho do professor (Hofstein & Lunetta, 2004; Luckesi, 2005; Carvalho & Gil-Pérez, 2011; André & Cruz, 2012; Pimenta et al. 2013). E, ainda, a subcategoria “Aprendizagem” é justificada pelas discussões trazidas por diversos autores (Posner et al., 1982; Mortimer, 1995; Bejarano & Carvalho, 2003; Bastos et al. 2004; Carvalho & Gil-Pérez, 2011).

A subcategoria “Função-sujeito” (Pêcheux, 1988) considerada no âmbito do discurso escolar é composta por imagens de Miguel sobre o aluno, o professor e os gestores da escola. As relações entre alunos e professores (Davis & Luna, 1991; Chamlian, 2001; Garrido, 2001; Foucault, 2002, 2006, 2009), assim como relações entre professores e gestores (Nóvoa, 1995; Popkewitz, 1995), são consideradas nas categorias “Aluno-Professor” e “Professor-Gestor”, respectivamente.

E, por fim, nas subcategorias “Instituições”, são consideradas as imagens de Miguel sobre o papel de cada instituição, sendo elas a família, a escola, a universidade e o Estado (Nóvoa, 1995; Popkewitz, 1995; Morin, 2003), que, recursivamente (Morin, 2000, 2007), constituem-se suas condições de produção do discurso (Pêcheux, 1988, 1997). As relações entre a escola e a universidade também são consideradas, devido à sua importância na formação profissional de professores (Felício & Oliveira, 2008; Pimenta & Lima, 2012).

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A síntese das imagens verificadas é apresentada em esquema na Figura 3. Mostramos as imagens relacionadas com a didática, a função-sujeito, as relações de poder e as instituições. As imagens verificadas em maior quantidade foram sobre “Didática”. Uma interpretação possível é que os relatos, em vista do contexto físico, do contexto psicológico, das antecipações de Miguel em relação a uma das censuras, ao priorizar elementos no espaço médio de duas páginas de um caderno pequeno (além do desenho), de modo a contemplar os pedidos do docente, o licenciando interpreta que o relato deve ser sobre a situação mais imediata vivenciada por ele. Por isso, as imagens do contexto imediato de sala de aula foram mais frequentes.

A imagem sobre família, por exemplo, foi verificada durante observação de reunião de professores, fora da sala de aula. Isso estabelece também a relação das imagens com as práticas realizadas. Outra observação que corrobora essa relação é o baixo número de imagens sobre a escola. Um dos motivos é que a tarefa de produzir os registros de campo é pedida pelo docente somente no início das observações de aulas, após as visitas. No entanto, isso não significa que ele não tenha mobilizado tais imagens, e, sim, que elas não foram verificadas.

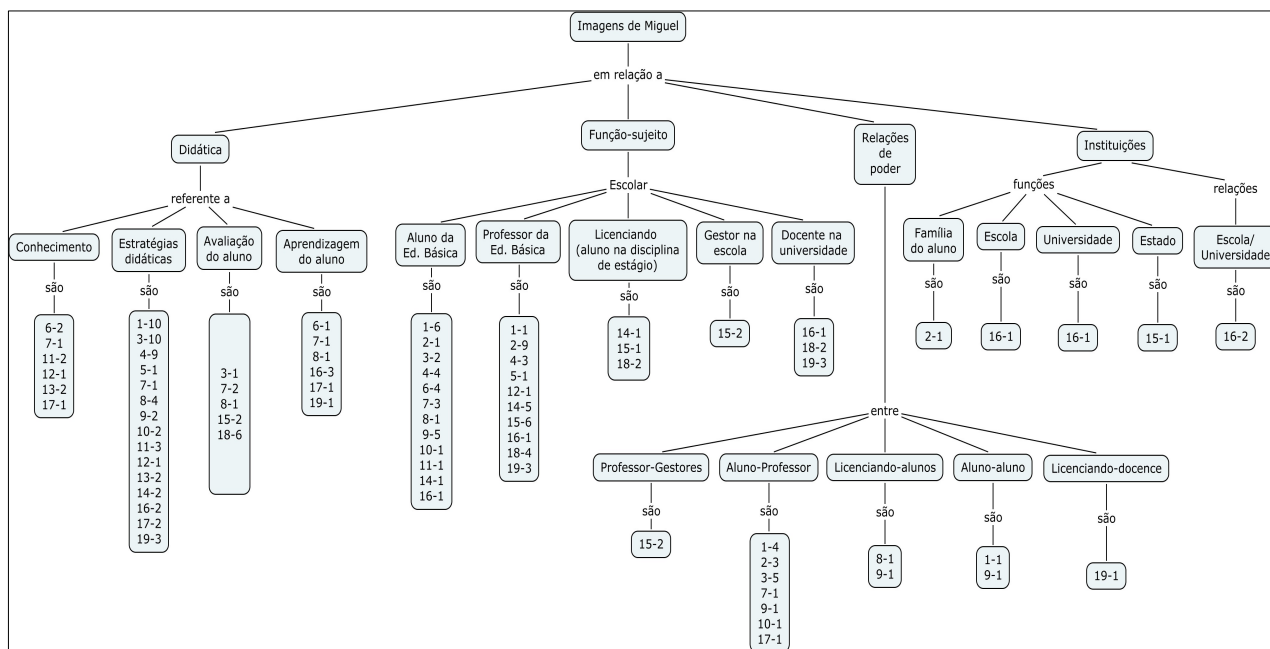


Figura 3– Esquema de Imagens do licenciando no estágio supervisionado.

As imagens verificadas foram, também, as relacionadas com o foco de pesquisa que orientou o olhar e a construção dos dispositivos analíticos. Por isso, as imagens em relação às instituições, universidade, Estado, escola, e relação entre escola/universidade e entre professor/gestores foram incipientes. Entende-se, aqui, que o analista ocupa uma posição-sujeito e a própria pesquisa contextualiza-se social e historicamente.

Isso significa que não há uma frase específica no relato de Miguel que remeta a uma imagem específica. O analista interpreta o recorte de imagens elencadas com base nos referenciais teóricos e no modo como essas imagens produzem sentido no texto. Dito de outro modo, de acordo com sua textualidade (Orlandi, 1995). A leitura da transcrição do décimo oitavo relato no Quadro 3 acompanhada da leitura do item referente à descrição sintética da imagem no Quadro 2 e a leitura da categoria esquematizada na Figura 3 permite a compreensão de como a verificação das imagens é realizada.

Outra explicação da quantidade de imagens verificadas é a relação de poder entre o licenciando e seu leitor, o docente, a posição-sujeito de Miguel, a posição-sujeito do docente no imaginário de Miguel e o referente, que pode ser o assunto que agrupará determinadas imagens e/ou interditará outras. Por exemplo, as imagens sobre as relações de poder entre licenciando-alunos, ou seja, entre ele e os alunos da Educação Básica, são apresentadas em relatos que serão lidos pelo docente da disciplina de estágio, que cumpre, por exemplo, a função de avaliador do trabalho de Miguel. Dito de outro modo, a frequência de imagens verificadas é indissociável das relações de poder percebidas pelo licenciando, do processo de autoria e da construção de identidade do licenciando. Isso nos leva a conceber as imagens como constitutivas do sujeito.

No entanto, a busca pela compreensão dessas relações resultou na proposta de que as imagens também são estruturadas pelas relações de poder. Isso porque a ideologia que estrutura o discurso do sujeito é a mesma que diz o que vale e o que não vale ser visto, diz o quê olhar, ainda, diz o que está na Ordem do discurso.

Outro resultado é que as imagens são estruturadas também pela identidade, pois se trata de um licenciando na posição-sujeito tal qual que lança seu olhar orientado pela ideologia e que produz um conjunto de imagens e não outro. A alteridade é a responsável pelas relações do licenciando com o outro e com as instituições. E o desenvolvimento da capacidade de compreender o outro pode contribuir para o desenvolvimento da relação que o licenciando estabelece com o real e se percebe efeito da ideologia. Isso porque é necessário um esforço do sujeito no movimento de compreensão do outro. E, com isso, por meio da reflexão sobre a reflexão na ação, desnaturalizar determinadas práticas discursivas e modificar suas práticas didáticas.

Quadro 2– Síntese das imagens de Miguel no décimo oitavo relato.

Relato	Imagem
18.01	O curso de licenciatura não foi suficiente para que ele tivesse uma resposta pronta para uma questão sobre ensino de Física. [Professor da Ed. Básica]
18.02	Os problemas sobre o ensino de Física possuem soluções simples.[Professor da Ed. Básica]
18.03	O professor é o profissional que domina tais soluções simples. [Professor da Ed. Básica]
18.04	Elaboração de prova, pautada em resolução de exercícios com “conta”. [Avaliação do aluno]
18.05	Prova na qual metade dos exercícios é com conta, e metade, sem. [Avaliação do aluno]
18.06	Prova é resolução de exercício. [Avaliação do aluno]
18.07	O trabalho do professor não é trivial, pois mesmo tecendo críticas ao ensino tradicional, não se consegue simplesmente abandoná-lo. [Professor da Ed. Básica]
18.08	Avaliação como sinônimo de prova. [reforça]. [Avaliação do aluno]
18.09	Avaliação processual [em construção]. [Avaliação do aluno]
18.10	Avaliação como forma de “fazer justiça”. [Avaliação do aluno]
18.11	Docente do bacharelado. [Docente na universidade]
18.12	Autoimagem como futuro docente do bacharelado. [Licenciando]
18.13	Autoimagem como “bom” aluno da disciplina. [Licenciando]
18.14	Docente da licenciatura como avaliador da disciplina. [Docente na universidade]

Buscamos, agora, exemplificar nossos resultados a partir do acompanhamento da imagem “docente” verificada nos relatos do licenciando em seu diário de prática. Consideramos, também, algumas imagens que verificamos relacionarem-se com a imagem “docente”, constituindo-se uma mobilização de conjuntos de imagens. Para isso, consideramos no Quadro 3 o penúltimo relato produzido por Miguel, e terceiro cujas imagens foram verificadas.

Esse relato de Miguel foi reproduzido na íntegra, com o objetivo de apresentarmos nosso olhar sobre a articulação de algumas imagens verificadas. Miguel afirma que se deparou com a primeira pergunta de Física que ele não soube responder em “Neste dia me deparei com a primeira questão sobre Física que eu não soube responder”. No entanto, ele relata uma dúvida sobre ensino de Física em “Professor, eu entendo a teoria, faço exercícios junto com você, mas não consigo fazer na prova. Qual é o problema e como posso resolvê-lo?”. Assim, Miguel utiliza a polêmica velada para criticar sua própria formação.

Por isso, é possível interpretar que Miguel está questionando o professor de estágio supervisionado, pois o curso está quase no fim, visto que esse é seu penúltimo relato e ele não sabe explicar à sua aluna como ela deve proceder. Com isso, Miguel indica a imagem de que o curso de licenciatura não foi suficiente para que ele apresentasse uma resposta pronta à questão sobre ensino de Física. Ao mesmo tempo, ele indica a imagem de que os problemas sobre o ensino de Física possuem soluções simples, e, ainda, a imagem de que o professor é o profissional que domina tais soluções.

A imagem em desconstrução é a de que a formação inicial é suficiente para a formação do professor. Miguel também indica a imagem de que a prova falha por avaliar somente a parte das atividades que os alunos apresentam mais dificuldade, as “contas”. Ao elaborar uma prova condizente com suas concepções e de acordo com suas críticas, ele indica perceber tacitamente que as condições reais de

trabalho geram contradições, pois ele assume a contradição de elaborar uma prova que, ao mesmo tempo, significasse o que ele entende como um avanço em relação a alguns pontos e apresentasse estrutura do ensino tradicional.

Quadro 3 – Episódio de interesse acadêmico. Fonte: diário de Miguel.

Décimo oitavo relato de Miguel (completo)
<p>(664) <i>“Neste dia me deparei com a primeira questão sobre Física que eu não soube responder. Houve a última prova de Física, com o tema 2ª Lei de Newton, que havíamos discutido na última prova.</i></p> <p><i>Após as questões, uma aluna, que segundo minhas observações é participativa e presta atenção na aula, me perguntou ‘Professor, eu entendo a teoria, faço exercícios junto com você, mas não consigo fazer na prova. Qual é o problema e como posso resolvê-lo?’</i></p> <p><i>Neste momento, vi como o tradicionalismo está implícito na nossa formação, pois meu primeiro pensamento foi ‘exatas é muito difícil mesmo’. Obviamente, esta não foi minha resposta. Confesso que na realidade mais enrolei do que respondi. Perguntei qual era o método que ela usava para estudar e recomendei métodos alternativos (não vou me aprofundar aqui para salvar espaço p/ a análise)</i></p> <p><i>O que eu percebo aqui é o quão precária a avaliação tem sido. Os alunos parecem dominar (e dominam) a teoria, mas as contas os deixam travados. (maioria)</i></p> <p><i>Este fato associado com uma ‘avaliação’ 100% baseada em contas tem um resultado catastrófico: Mais da metade da sala ficou abaixo da média.</i></p> <p><i>A avaliação tem que ser repensada, da forma que está é muito injusta.</i></p> <p><i>Algo que tentei previamente foi fazer um avanço, mesmo que tradicional, que contivesse questões teóricas (50:50).</i></p> <p><i>O resultado foi excelente visto que apenas uma minoria dos alunos teve notas baixas. Tenho certeza que a prova que fiz foi conceitualmente mais difícil, visto que mesmo colegas da universidade não puderam fazê-la da maneira apropriada. Uma avaliação pelo processo (e não pelo produto) TAMBÉM faz-se necessário”.</i></p>

Miguel indica seu próprio questionamento e o início da desnaturalização da resolução de exercícios a partir de seu relato sobre a pergunta da aluna. Isso porque suas críticas em torno da questão “resolução de exercícios” são recorrentes, e, apesar de suas críticas e reflexões sobre “resolução de exercícios”, ele indica perceber-se sem uma resposta pronta para a questão.

Ainda, ao afirmar que é a primeira pergunta sobre Física que ele não consegue responder, mesmo que seja uma pergunta sobre ensino de Física, Miguel produz efeitos de sentido que comunicam que ele se sente seguro em relação aos conteúdos de Física, e não aos conhecimentos pedagógicos de conteúdos de Física.

Diversas imagens dialogam nesse relato de Miguel. Ele indica a imagem de elaboração de prova pautada em resolução de exercícios com “conta”; a imagem de prova em que metade dos exercícios é com conta, e metade, sem; a imagem de que prova é resolução de exercício; a imagem de que ensinar não é algo trivial, devido ao conflito entre criticar o ensino tradicional, mas não consegue simplesmente abandoná-lo. Ainda, ao afirmar que “O resultado foi excelente visto que apenas uma minoria dos alunos teve notas baixas”, ele indica que a imagem simplista de que a avaliação resume-se à prova persiste. Entretanto, ele inicia um processo de verbalização sobre avaliação processual. Por fim, ele relaciona a ideia de avaliação com a ideia de justiça, ao afirmar “A avaliação tem que ser repensada, da forma que está é muito injusta.”. Essa afirmação remete à formação discursiva, associada à ideia de premiação e punição, muitas vezes pelo comportamento, no qual o arbítrio do professor depende de seu estado psicológico (Luckesi, 2005).

Com base em Morin (2003, 2011), pode-se afirmar que a reflexão que o licenciando constrói sobre suas próprias práticas didáticas e a constituição de sua identidade profissional estão condicionadas às relações que ele estabelece com o real. Esse movimento é mediado pelas representações construídas no

decorrer de suas experiências cotidianas, na complexidade. Miguel projeta-introjeta-transfere a posição de docente e identifica-se com ela.

Essa identificação, por seu turno, estrutura as relações de poder percebidas por Miguel, que, a sua vez, é parte do contexto psicológico, como defendido por Pêcheux (1997), e contribui no estabelecimento das condições de produção do discurso (Pêcheux, 1988, 1997; Orlandi, 2005), na medida em que condiciona o que pode e deve ser dito e o não-dito (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2005).

Ainda, para melhor compreensão desse movimento, recorreremos aos conceitos de “polêmica aberta” e “polêmica velada”, que constituem parte do discurso bivocal na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2011). Como já apresentada, a ideia de polêmica refere-se a confronto entre discursos. Desse modo, tanto a polêmica aberta quanto a polêmica velada são manifestações do confronto entre discursos. Contudo, a polêmica aberta é a manifestação do confronto direto com o discurso do outro, direcionado ao outro. Por outro lado, quando um dos sujeitos utiliza a polêmica velada, o discurso é direcionado ao objeto, o mesmo assunto sobre o qual os dois sujeitos falaram e, por isso, a busca pelo sujeito autor do discurso confrontado exige um exame mais detalhado que nem sempre é bem sucedido.

Entendemos que, em algumas situações, essas duas categorias da teoria bakhtiniana auxiliam-nos com objetividade na identificação dessas relações de poder em movimento. Identificamos esses movimentos nos relatos de Miguel da seguinte forma: muitas críticas de Miguel são polêmicas abertas e polêmicas veladas com alunos e professores, posições com as quais ele não se identifica. Por isso, a depender do contexto, o licenciando optou por um tipo ou outro de polêmica.

No entanto, é possível que Miguel escolha não manifestar o confronto entre discursos devido à censura ou devido à sua capacidade de compreender o outro. A censura constitui o silêncio local, como apontado por Orlandi (1997). E a capacidade de compreender o outro depende do nível de relação de alteridade que o licenciando estabelece com seus alunos, que pode ir do outro abstrato ao outro concreto interior, como afirma Monteiro (2006).

Em síntese, as polêmicas são enunciadas de acordo com a identidade, com as relações de poder e com o processo de autoria do licenciando. Por isso, sua identificação com a posição de docente influencia suas relações de alteridade com o mundo e com o outro.

Em seus relatos, Miguel critica (não compreende) abertamente determinadas posições-sujeito como as de professores da educação básica e as de alunos com as quais ele não se identifica e interdita críticas ao docente nos primeiros relatos, movimentando seu posicionamento, especialmente no décimo oitavo relato. A crítica ao docente aparece como polêmica velada, que confronta o discurso, em situação peculiar.

Miguel entra em confronto com o docente da disciplina de estágio ao perceber que ele não foi instrumentalizado para trabalhar em condições específicas e com repostas prontas sobre o que fazer em determinadas situações. No momento em que materializa a polêmica velada ao docente, Miguel indica sua filiação com o ensino tradicional. Ainda, ele marca a posição-sujeito docente da licenciatura e, por contraste, a posição-sujeito docente do bacharelado e a separação dessas duas posições-sujeito, ainda que silenciadas. Nessa separação, Miguel projeta-introjeta-transfere a imagem de docente do bacharelado e identifica-se com ela. Esse movimento, agora, permite a Miguel entrar em confronto com o discurso do outro, o docente da licenciatura. Ainda assim, o uso de polêmica velada, e não de polêmica aberta, indica a percepção de Miguel das relações de poder entre ele e o docente da disciplina.

A materialização de polêmica entre o discurso de Miguel e o discurso do outro denota a existência de relação dialógica que é possível somente devido à existência de um autor (Bakhtin, 2010a). Essa autoria, no entanto não é iniciada com Miguel, e, sim, na memória discursiva da posição-sujeito docente do bacharelado, com a qual o licenciando se identifica e para a qual ele se inscreve. Portanto, de acordo com Foucault (2006), temos que a autoria é constitutiva do sujeito.

As imagens formadas pelo licenciando estabelecem relação dialética com a tríade que consideramos indissociável: relação de poder, autoria e identidade, sendo a relação de alteridade com o “meio ambiente” o elemento que torna possível a mudança das práticas discursivas. Resumiremos essa tríade na sigla RAI-A (Relação de poder, Autoria, Identidade – Alteridade). Apresentamos na Figura 4 um esquema simplificado envolvendo a relação entre a mobilização da imagem “docente” e algumas imagens associadas a ela e a RAI-A.

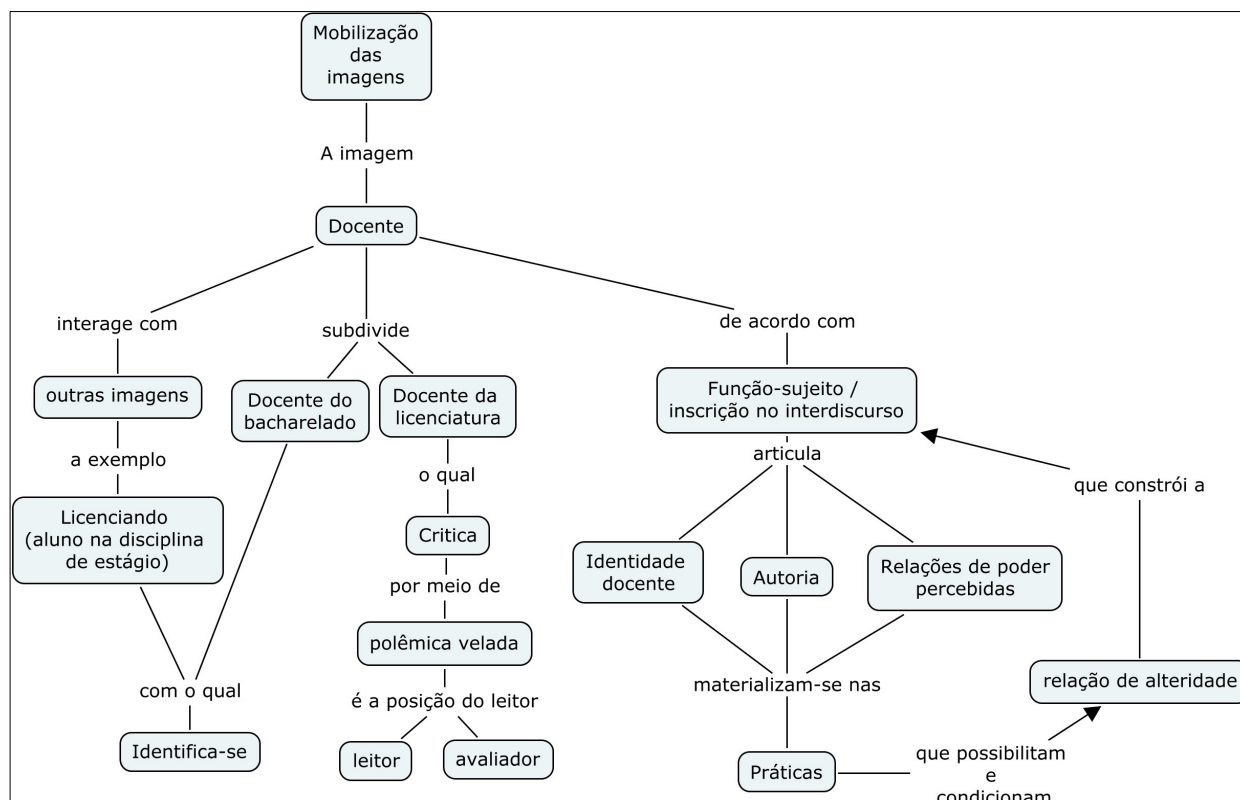


Figura 4– Mobilização de imagens e articulação com a RAI-A..

As situações analisadas permitiram identificar que o nível de relação de alteridade (Monteiro, 2006) que o licenciando estabelece com o outro e com as instituições não apresenta evolução linear e contínua, mas depende das relações supracitadas, podendo ser maior em uma determinada aula e menor em outra, posterior. Com base nas análises das imagens de Miguel, é possível afirmar que somente o contato com determinados professores e com suas práticas não promove mudança das práticas desse licenciando. Isso porque ele realiza uma leitura dos efeitos de sentido que leva em conta o sujeito professor que realiza determinadas práticas e apresenta determinados resultados.

Como supracitado, os efeitos de sentido dessa leitura dependem também da posição sujeito de Miguel na ideologia. Esse olhar, por sua vez, é envolvido por “conjunto de ilusões”, que pode aproximar ou distanciar Miguel, excluindo ou adicionando elementos de acordo com as formações ideológicas às quais ele se inscreve. É nessa complexidade que ele decidirá se, por exemplo, um professor da escola é ou não um “exemplo a ser seguido” e que levaria Miguel a considerar as atitudes desse professor plausíveis e frutíferas.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos uma resposta à pergunta: como a construção de identidade docente, o processo de autoria, as relações poder, e suas relações de alteridade se articulam na mobilização de imagens sobre o discurso escolar de um licenciando em Física durante o estágio supervisionado? Para isso, buscamos compreender como a construção da identidade docente, o processo de autoria, as percepções das relações de poder e as relações de alteridade são articulados por um licenciando em Física durante o estágio curricular supervisionado, no âmbito da disciplina “Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado II”.

Concluimos que as imagens formadas pelo licenciando estabelecem relação dialética com a RAI-A que, com base nos resultados apresentados, consideramos indissociável: relação de poder, autoria e identidade, sendo a relação de alteridade com o “meio ambiente” o elemento que torna possível a mudança das práticas discursivas. Isso porque, ao estabelecer tal relação de alteridade com o “meio ambiente”, o licenciando constrói a tríade: relação de poder, autoria e identidade. Por isso, uma contribuição desta pesquisa é apontar que as mudanças das práticas discursivas dependem dessas relações imaginárias que o licenciando estabelece com o meio, de acordo com a RAI-A.

Portanto, é importante que os cursos de formação de professores, mais especificamente os estágios supervisionados, cuja preocupação é propiciar condições e situações em que professores em formação inicial, estabeleçam relações entre a teoria e a prática, considerem a existência da relação real-imaginário estabelecida. Os resultados desta pesquisa apontam que tal relação nos permite chamar a atenção sobre a existência de uma espécie de “estágio curricular supervisionado imaginário” que merece atenção de docentes formadores.

Sendo assim, as situações analisadas permitiram identificar que o nível de relação de alteridade estabelecida pelo licenciando com o outro e com as instituições não apresentam evolução linear e contínua, mas depende das relações dialéticas dadas pela RAI-A, podendo ser maior em uma determinada aula e menor em outra posterior.

Os novos professores devem aprender novas formas de ensinar que não transmitam o currículo oculto da tecnologia que obstaculiza a autonomia intelectual dos alunos. No entanto, o problema é: como ensinar os licenciandos, com base em novos paradigmas quando eles valorizam as tecnologias do sistema tradicional? Dito de outro modo, se o professor não utiliza, por exemplo, determinadas estratégias tradicionais de ensino, o licenciando pode interpretar que o professor não é comprometido com o “ensino”, e com isso ele pode não se identificar com o professor inovador.

Consideramos que nossos resultados convergem com os apontamentos dos trabalhos brasileiros mais recentes sobre imaginário de professores de Física durante o estágio curricular supervisionado. E pode contribuir com a discussão sobre alguns elementos que constituem os “filtros” apontados por Bejarano e Carvalho (2003) como obstáculos às mudanças de crenças e imagens de licenciandos. A proposta do uso de vídeos por professores tem como objetivo mudanças no modo como os professores agem em sala de aula. Entendemos que a análise orientada dos vídeos proposta por Carvalho e Gonçalves (2000) permite que os licenciandos mobilizem relações imaginárias diferentes das que eles construíram na situação dinâmica de estar frente ao aluno, com outras preocupações comuns nas primeiras experiências de regência (Bejarano & Carvalho, 2003).

Esse novo olhar permite, por exemplo, que os licenciandos aproveitem pontos que eles consideravam “negativos” e verifiquem que determinadas reações dos alunos não ocorreram da forma como eles lembravam. É importante salientar que a análise de vídeos também é mediada pelo imaginário e depende, portanto, dos óculos teóricos oferecidos pelo curso de formação e da mobilização de imagens em articulação com a RAI-A. Isso significa que os licenciandos podem, por exemplo, reforçarem suas convicções sobre o ensino tradicional.

No entanto, o problema pode mostrar-se técnico, mas ser de identificação com determinadas posições-sujeito. Dada a complexidade das questões que envolvem as relações de ensino-aprendizagem, a falta de uma resposta rápida do que precisamente deve ser feito para “ensinar efetivamente algo a alguém” pode servir como mote de desqualificação do discurso por meio da desqualificação de quem o profere. Dito de outro modo, o licenciando pode se identificar com determinada posição-sujeito e confrontar o discurso do docente da disciplina de estágio por meio da polêmica velada. O problema dessa mobilização imaginária é que o licenciando pode não ser convencido a abandonar o ensino tradicional, mesmo analisando os próprios vídeos. Entendemos que essas considerações reforçam a importância do uso de vídeos e propõe uma explicação possível sobre porque esse recurso não garante a inovação na prática do professor.

A análise dos vídeos pode contribuir com a construção da identidade docente por meio da mobilização da RAI-A. Por isso, nossos resultados concordam com a afirmação de Nardi e Castiblanco (2014) a respeito da construção identitária no confronto entre teoria e prática, e na formulação de teorias. Isso porque, de acordo com a RAI-A, esse processo reflexivo permite ao licenciando colocar-se na posição-sujeito de quem inventa teorias sobre ensino de Física. Há ainda a vantagem da redução de confrontos entre discurso com o docente da disciplina, e a vantagem de ampliar a possibilidade de o licenciando assumir a autoria do discurso pedagógico. Essa consideração vai ao encontro aos resultados de Garrido (2001) em relação à importância do professor ser autor de sua prática.

A mobilização da RAI-A pode manter os alunos nesse ciclo de reprodução do ensino tradicional devido às práticas de atividades didáticas pautadas nesse paradigma. A especialização em treinamento de resolução de exercícios, por exemplo, pode dificultar que o licenciando questione suas práticas. Se o licenciando já está convencido do sucesso de sua aula tradicional, a análise dos vídeos de suas aulas pode reforçar suas convicções em relação ao ensino tradicional. E, mesmo que o licenciando seja convencido da possibilidade de mudanças, suas referências práticas continuam situadas dentro do paradigma do ensino

tradicional. Por isso, propomos que, ao invés de reproduzir práticas de resolução de exercícios, os licenciandos poderiam, desde o início, serem convidados a experimentar estratégias inovadoras.

Concordamos com a ideia de que os programas de formação inicial de professores devem acompanhar os trabalhos dos licenciandos, pois a mobilização da RAI-A na articulação imaginária dos licenciandos em situação de aprendizagem pode contribuir com a “formatividade” das práticas de ensino. Concordamos, portanto, com Galiazzi e Lindemann (2003) e Souza et al. (2012), ao afirmarem que o diário de prática contribui com a formação inicial de professores ao permitir o diálogo entre licenciando e docente.

Convencidos da importância do papel do docente, questionamos a inserção de professores em formação inicial nas escolas sem orientação adequada de cursos de formação de professores. Os professores são submetidos às relações de poder de gestores e professores mais experientes, adeptos ao ensino tradicional e que impõem práticas que não contribuem para mudanças no ensino de Física. Entendemos que no caso apontado por Sorpreso e Almeida (2008) a escola estabelece condições de mobilização das imagens de licenciandos em articulação com a RAI-A que resultam em manutenção do paradigma tradicional de ensino, pautado na resolução de exercícios para o vestibular.

Os diários dos licenciandos apresentam diversas informações sobre seu imaginário e como ele se articula com a RAI-A. A leitura do diário pode permitir que o docente identifique determinadas mobilizações do imaginário e adeque seu *feedback* no diálogo com o licenciando. No que tange às análises da voz do outro no discurso de Miguel, o discurso bivocal, a polêmica aberta acentua a materialização das características referentes à alteridade dos sujeitos. E, por isso, a polêmica aberta é mais adequada para a identificação do nível de alteridade dos licenciandos.

Já a análise da polêmica velada permite ao docente identificar situações de confrontos entre discursos que muitas vezes não são explicitados devido a diversos fatores, como, por exemplo, as relações de poder envolvidas entre os diversos agentes, como o próprio docente, o professor da escola, os alunos etc. As análises que os licenciandos desenvolvem sobre os relatos permitem o acompanhamento do licenciando pelo docente. Já as descrições que os licenciandos realizam a partir de observações favorecem a análise do nível de alteridade outro concreto exterior e outro abstrato. Isso permite que o docente acompanhe o desenvolvimento dos licenciandos.

O docente pode interpretar sinais que os licenciandos deixam no texto. A capacidade de interpretação dos diários pode aumentar se o docente acompanha o aluno cotidianamente na escola. Nesse caso, as possibilidades de interpretação das polêmicas veladas podem aumentar significativamente, pois o docente imerso no cotidiano, junto ao licenciando, pode identificar facilmente os sujeitos autores do discurso confrontados com o discurso do licenciando.

Os resultados indicam que Miguel critica o docente se ele não se identifica com a posição social imaginária de docente. Isso pode significar a impossibilidade de autocrítica. Em palavras mais adequadas, o sujeito parece não estabelecer polêmica com a posição-sujeito com a qual ele se identifica. Uma consequência é que a autocrítica pode ser impossibilitada; outra consequência decorrente da primeira é que o processo de reflexão do sujeito encontra um obstáculo. O processo parece ser algo como se o sujeito protegesse seu “Eu’ em potencial”.

Essa conclusão está coerente com a ideia de que a polêmica, o conflito entre discursos, pressupõe dois autores em posições-sujeito distintas, que estabelecem relações dialógicas entre si. Ou, ainda, um único sujeito que está em conflito “entre mundos” em que as divergências entre posições-sujeito “disputam” a autoria do sujeito, não havendo, portanto, relação dialógica entre a mesma posição-sujeito. Tal possibilidade seria sem sentido. E, se não pode haver relação dialógica entre a mesma posição, não pode ocorrer confronto entre discursos, ou seja, não pode haver polêmica entre a mesma posição-sujeito. Dito de outro modo, no limite, se fosse possível dois sujeitos ocuparem completamente a mesma função-sujeito, a mesma posição no interdiscurso, a mesma singularidade, seus discursos nunca entrariam em conflito. No entanto, ao que parece, nem mesmo um único sujeito empírico ocupa uma única posição-sujeito, o que acarreta em conflitos internos.

Consequentemente, o processo reflexivo não pode ser pautado na autocrítica, pois o pautar na autocrítica seria impossibilitar o desenvolvimento da identidade. Dito de outro modo, ao desenvolver atividades de formação de professores, uma proposta didática pode considerar atividades de investigação sobre a própria prática, como, por exemplo, o uso de vídeos. Um dos objetivos a serem perseguidos com essa atividade é o desenvolvimento da identidade docente. No entanto, se a atividade promover ao mesmo tempo a autocrítica do licenciando em relação ao conjunto de funções que os professores cumprem, ela

estará tencionando o imaginário do licenciando no sentido contrário da construção de identidade de professor.

Portanto, é possível afirmar que a proposta formativa que busca o desenvolvimento de identidade está em contradição com a proposta formativa que busca a crítica à posição-sujeito para a qual o licenciando é formado. Por isso, entendemos que as propostas de reflexão sobre a prática não devem ser pautadas na autocrítica, nem na crítica da posição-sujeito ocupada pelo professor.

Uma alternativa indicada pelos resultados é a própria saída verificada na mobilização das imagens de Miguel ao criticar a posição-sujeito docente. Lembrando que ele subdivide a posição-sujeito docente em duas e identifica-se com uma delas, algo parecido pode ser pensado em propostas formativas. As propostas formativas poderiam criar outras posições-sujeito de professor e criticá-las, ou, ainda, criar uma “área cinzenta” em torno da função-professor, que nunca seria aquele que realiza determinada atividade percebida pelo licenciando como “um exemplo a não ser seguido”. Isso porque a função-professor, como a concebemos com base no referencial teórico-metodológico apresentado, é uma construção sócio-histórica contínua e não fixa, e determinada em algum momento da história.

Por exemplo, ao invés de criticar o professor da escola, caso o licenciando encontre uma atitude de um professor com a qual ele não concorda, o docente poderia utilizar a estratégia de construir sua argumentação no diálogo com o aluno de modo a marcar a posição-sujeito de professor da educação básica que realiza determinadas ações, mas que esta não é a posição-sujeito de professor que “faz o que um professor que cumpre a função-professor faria”.

Por fim, sugerimos mais pesquisas sobre a relação entre o imaginário desses professores e a estrutura das escolas em que eles foram inseridos. Pesquisas sobre a contribuição da mídia para a produção do imaginário de professores poderiam oferecer subsídios aos cursos de formação de professores que poderiam dialogar com as pesquisas sobre as crenças produzidas no imaginário de professores enquanto alunos da Educação Básica.

Agradecimentos

Apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES).

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. J. P. M. (2012). O imaginário de estudantes de licenciatura sobre exercícios em aulas de física. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, 22(23), 57-71. DOI: [10.14572/nuances.v22i23.1750](https://doi.org/10.14572/nuances.v22i23.1750)
- André, M., & Cruz, G. B. (2012). A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 93(234), (número especial), 443-462. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/449>
- Bakhtin, M. M. (2010a). *Problemas da poética de Dostoievski* (5a ed.). Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (Volochínov, V.). (2010b). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* (14a ed.). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bastos, F., Nardi, R., Diniz, R. E. S. & Caldeira, A. M. A. (2004). Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências: revisitando os debates sobre construtivismo. In R. Nardi; F. Bastos & R.E.S. Diniz (Orgs.), *Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores* (5a ed.), (pp. 9-55). São Paulo: Escrituras.
- Bejarano, N. R. R., & Carvalho, A. M. P. (2003). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência e Educação*, Bauru, 9(1), 1-15. DOI: [10.1590/S1516-73132003000100001](https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000100001)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.

- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formações de professores de ciências: tendências e inovações* (10a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M. P., & Gonçalves, M. E. R. (2000). Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (111), 71-94. DOI: [10.1590/S0100-15742000000300004](https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300004)
- Cavalheiro, J. S. (2008). A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, 2(11), 67-81.
- Chamlian, H. C. (2001). A disciplina: uma questão crucial na didática. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho. (Orgs.), *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média* (pp. 75-93). São Paulo: Pioneira.
- Davis, C., & Luna, S. (1991). A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (76), 65-70. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1056>
- Deleuze, G. (2008). Política. (Post-scriptum sobre as sociedades de controle). *Conversações* (7a ed.), (pp. 219-226). Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Felício, H. S., & Oliveira, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. Rev.*, Curitiba, 2(32), 215-232. DOI: [10.1590/S0104-40602008000200015](https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015)
- Fiorin, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas* (3a ed.). Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema* (2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.
- Galiuzzi, M. C., & Lindemann, R. H. (2003). O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 6(1), 135-150. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1396/1041>
- Garrido, E. (2001). Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho. (Orgs.), *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média* (pp. 124-141). São Paulo: Pioneira.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. (2004). The laboratory in science education: foundations for twenty-first century. *Science & Education*, 88(1), 28-54. DOI: [10.1002/sce.10106](https://doi.org/10.1002/sce.10106)
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (17a ed). São Paulo: Cortez.
- Melo, J. R. B. (2014) O discurso Bivocal. In Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. (pp. 112-119) São Carlos: Pedro & João Editores.
- Monteiro, M. A. A. (2006). *Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru).
- Morin, E. (1977). *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Tradução de António-Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio d'Água.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2a ed.). Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. (8a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3a ed.). Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre:

Sulina.

- Morin, E. (2011). Ética e imaginário: os complexos imaginários. In A. Pena Vega; C. R. S. Almeida; I. Petraglia. (Orgs.), *Edgar Morin: ética, cultura e educação* (4a ed.), (pp. 89-103). São Paulo: Cortez.
- Mortimer, E. F. (1995). *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?* In III Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física, Química e Biologia, 1994, Serra Negra. Coletânea. São Paulo: FEUSP, p. 56-74.
- Nardi, R., & Castiblanco, O. (2014). *Didática da Física*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa. (Org.), *Os professores e a sua formação* (2a. ed.), (pp. 15-33). Tradução de Graça Cunha et. al. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Orlandi, E. L. P. (1995). Texto e discurso. In O Texto em Perspectiva. *Organon*, Porto Alegre, 29(23), 111-118.
- Orlandi, E. L. P. (1997). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, S. R: Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. L. P. (2005). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. L. P. (2008). *Discurso e Leitura* (8a ed). São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. L. P. (2009). *O que é linguística* (2a ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Paula, L. de. (2013). Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, 21(1), 239-258. DOI: [10.17851/2237-2083.21.1.239-258](https://doi.org/10.17851/2237-2083.21.1.239-258)
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Coleção Repertórios). Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso (AAD-69). In Gadet, F. & Hak, T. (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 61-161). Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Almeida, M. I., & Franco, M. A. R. S. (2013). A construção da Didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 18(52), 143-241. DOI: [10.1590/S1413-24782013000100009](https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100009)
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In T. S. A. M. Brabo; A. P. Cordeiro & S. G. C. Milanez. (Orgs.), *A formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas* (pp. 133-152). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa. (Org.), *Os professores e a sua formação* (2a. ed.), (pp. 35-50). Tradução de Graça Cunha et. al. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-27. DOI: [10.1002/sce.3730660207](https://doi.org/10.1002/sce.3730660207)
- Sommer, L. H. (2007). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 12(34), 57-67. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>
- Sorpreso, T. P., Almeida, M. J. P. (2008). Aspectos do imaginário de licenciandos em Física numa situação envolvendo a resolução de problemas e a questão nuclear. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, 25(1), 77-98. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/2175-7941.2008v25n1p77/5762>
- Souza, A. P. G., Carneiro, R. F. C., Perez, S. M., Oliveira, E. R., Reali, A. M. M. R., & Oliveira, R. M. M. A. (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, 28(1), 181-210. DOI: [10.1590/S0102-46982012000100009](https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100009)

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Portugal: Porto Editora.

Recebido em: 25.06.2016

Aceito em: 18.12.2016