

IDA MARIA MORALES MARINS

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA:
UM OLHAR A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE ALUNAS EM UM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Texto, discurso e relações sociais

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

PELOTAS

2013

M339p **Marins, Ida Maria Morales**

Processos de identificação com a docência: um olhar a partir da trajetória de formação de alunas em um curso de licenciatura em letras. / **Ida Maria Morales Marins**. – Pelotas: UCPEL , 2013.

153f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2013. Orientador: Hilário I. Bohn .

formação inicial para a docência . 2. práticas e representações da docência . 3. identidades de professores de línguas. I. Bohn, Hilário I ., or. . II. Título.

CDD 410

IDA MARIA MORALES MARINS

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA:
UM OLHAR A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE ALUNAS EM UM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Texto, discurso e relações sociais

____provada

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (UCPel)

Prof^a. Dr^a. Dulce Tagliani (FURG)

Prof. Dr. Paulino Vandresen (UFSC)

Prof. Dr. Vilson Leffa (UCPel)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn – Orientador (UCPel)

Pelotas, ____ de novembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer na finalização de uma tese torna-se, às vezes, um tanto delicado, pois corremos o risco de não contemplar algumas pessoas do nosso afeto e que participaram de algum modo desse momento importante de nossa vida – a realização de um doutorado. Mas mesmo correndo esse risco, desejo destacar algumas pessoas amadas, queridas, que mesmo sem perceberem tocaram-me de modo especial, através de palavras, gestos ou de um simples olhar, tornando minha caminhada, nesses quatro anos, mais leve e prazerosa. Também quero agradecer aos que contribuíram, de diferentes maneiras, para a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus amados filhos Vinicius e Mariana; incentivadores, amigos, corajosos e pacientes em suportar meus isolamentos e afastamentos para outros lugares em nome do meu desenvolvimento profissional. Vocês são os meus maiores incentivadores!

Ao meu querido orientador e professor Hilário Bohn, que me acompanha desde o mestrado e a quem atribuo, sem sombra de dúvidas, muito do meu crescimento profissional. Sua generosidade, competência, amabilidade e tolerância, sem abrir mão da rigorosidade, são contagiantes e sempre serão minhas referências para o meu modo de ser pessoa e profissional. Obrigada por sua confiança em mim.

À professora Carmem Matzenauer, ex-coordenadora do programa, por sua incansável disposição em atender as minhas solicitações, esclarecer dúvidas, oportunizando, com isso, tranquilidade ao longo do curso.

Meu profundo agradecimento às amigas Rose, Ivete, Cacau, Cátia e Renata por compartilharem comigo suas experiências de trabalho como pesquisadoras e professoras. Em momentos, jeitos e tempos diferentes cada uma de vocês significou de modo particular. Obrigada pelo apoio e pela amizade.

Ao meu pai (*in memoriam*), por ter-me incentivado ao magistério. À minha mãe e irmãos, pela compreensão de minhas ausências e pelo apoio recebido para que eu concluísse este trabalho.

Agradeço às alunas que se dispuseram, tão gentilmente, a participar como colaboradoras em minha pesquisa. Meu encantamento por este trabalho é atribuído as suas vozes e às trocas que fizemos ao longo de dois anos.

À banca de qualificação, composta pelos professores Adail Sobral e Otilia Heinig, o meu agradecimento pelas considerações e sugestões feitas ao meu trabalho. Obrigada, também, à disponibilidade dos professores da banca que se compôs para a avaliação final desta tese.

À professora Manuela Esteves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela sua acolhida e orientações como co-orientadora no estágio de doutoramento sanduíche.

Agradeço também aos professores António Nóvoa e Maria Teresa Estrela, referências importantes desta tese e com quem tive o privilégio, em Portugal, de conversar sobre o meu objeto de pesquisa e receber indicações de leituras.

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel que me oportunizaram viver a brilhante experiência de um estágio sanduíche em Portugal.

Aos demais colegas (muitos) da UNIPAMPA e da UCPel, pelas experiências de trabalho compartilhadas e pelas boas amizades construídas nesse extenso período de minha formação.

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE ALUNAS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Autor: Ida Maria Morales Marins

Orientador: Dr. Hilário I. Bohn

O presente estudo investiga processos de identificação com a docência por alunas, estudantes de um Curso de Letras de uma universidade pública do Rio Grande do Sul (RS), mobilizados nas representações e nas práticas formativas envolvidas no percurso de sua formação no ensino superior. Para desenvolver esse objetivo principal, o subdividimos em dois específicos: a) analisar as representações discursivas das alunas sobre a profissão professor; b) identificar e analisar, na voz das alunas, as práticas formativas que podem contribuir na mobilização de processos de identificação com a profissão. Para dar sustentação teórica ao estudo, nos apoiamos principalmente nos Estudos Culturais (EC) para as discussões em torno do tema da identidade em interlocução com a Sociologia, as Ciências da Educação, a Psicologia Social; no tocante ao tema da subjetividade, e em estudos que tratam das identidades pelas vias discursivas. Apoiamos-nos também na Teoria Dialógica de Bakhtin e o Círculo para fins do trabalho de análise e interpretação, tendo em vista esta ser uma teoria que concebe a linguagem como constituidora dos sujeitos e assim das suas identidades pessoais e profissionais. Metodologicamente, a pesquisa situa-se dentro do paradigma qualitativo-interpretativista, abordando um estudo do tipo etnográfico. Para desenvolvê-la, selecionamos um grupo de quatro alunas e utilizamos dados de diferentes fontes. Textos escritos e conversas em um grupo focal são as fontes dominantes e como complementares, temos a parte final dos relatórios de estágio em Língua Portuguesa e informações do Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Para fins de organização, discutimos primeiramente as representações sobre o ser professor, a partir dos textos escritos pelas alunas; depois, trabalhamos o segundo objetivo da pesquisa, trazendo dois temas emergentes do grupo focal. São eles: *a relevância do estágio de docência e a reflexão como prática formativa*. Por fim, fazemos outras reflexões entrecruzando representações e práticas implicadas nos processos de identificação com a profissão professor. Das análises e interpretação, percebemos um conjunto de representações instauradas nos discursos das alunas compreendidas como produto de suas experiências e das intervenções de ordem teórico-metodológicas e discursivas ao longo do curso. Notamos que os atos de reflexão sobre docência (o ser e o fazer da profissão), mobilizados ao longo do curso, foram permeando as representações e as práticas das alunas no campo de estágio, contribuindo na mobilização dos processos de identificação com a profissão. A partir dessa constatação, defendemos a tese de que os processos de identificação com a docência, no percurso da formação inicial, estão fortemente relacionados aos atos de reflexão sobre docência e na docência.

Palavras-chave: Formação inicial da docência; Práticas e representações da docência; Curso de Letras e formação de professores; Identidades de professores de línguas.

ABSTRACT

DENTIFICATION PROCESSES WITH TEACHING: A VIEW FROM THE TEACHER TRAINING OF PROSPECTIVE LANGUAGE TEACHING STUDENTS

Author: Ida Maria Morales Marins

Orientator: Dr. Hilário I. Bohn

The present study investigates the identification processes of prospective language teachers with the professional tasks of language teaching. Students who participated in the study are enrolled in a Teaching Language Programme of a Public Brazilian University in Southern Brazil. The research aims at identifying the professional representations mobilized by these students along their training process at the University. To develop this main objective of the study the researcher will, first identify the discursive representations of the students about the teaching profession, and, second, to identify and analyze the formative practices that may contribute to the mobilization of the identification processes with the profession. The theoretical support of the study comes from the insights of the Cultural Studies, from Identity Studies, both dialoguing with the findings of sociological and social psychology research. For the analysis and interpretation of the data we also seek support from the linguistic dialogical theory as proposed by the Circle of Bakhtin. We furthermore assume that language plays a central role in the construction of personal and professional identities of human beings. Methodologically, the research is situated in a qualitative-interpretative paradigm, addressing the generation and data collection in a “quasi ethnographic” manner including observation, answers to a written questionnaire, the discourses of a focal group discussion, and the collection of documents of the institution in which students were receiving their professional training. Four students participated in the study. In the analysis and interpretation of the data we first discuss the representations of the professional language teacher in the learners’ written texts; after that, we work the second goal of the research, bringing two themes that emerge from the focal group. They are: *the importance of the preservice training of teaching* and *the reflection as a formative practice*. After that, we focus on the representations and practices involved in the processes of identification with the teaching profession. From the analysis and the interpretation, we identified a set of representations present in the language (discourse) of the students related to their living experiences, and also related to the theoretical-methodological, and discursive interventions along their training course. We found that the “acts of reflection on teaching”, that is, the “being and practicing the profession” were permeating the representations as well as the practices of students in the preservice training, contributing this way to the mobilization of the identification processes of the profession. From the observation of these findings, we defend the thesis that the learners’ identification process with teaching, in the course of initial training, is strongly related to the acts of reflection on teaching and in the teaching process as such.

Key-words: Initial language teacher training; Practices and teacher representations; Language teacher training university courses; Language teacher identities.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LP	Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
PBDA	Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RS	Rio Grande do Sul
TDD	Teoria Dialógica do Discurso
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	19
2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSOR	30
2.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA CULTURA DA PROFISSÃO DOCENTE	40
2.4 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	50
2.4.1 A Linguagem no pensamento do Círculo de Bakhtin.....	51
2.4.2 Concepção de sujeito na obra de Bakhtin e o Círculo.....	53
2.4.3 Dialogismo: noções pertinentes ao estudo.....	57
3 O CONTEXTO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	62
3.1 OS CONTEXTOS DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO E O CURSO DE LETRAS....	62
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	65
3.3 PLANEJAMENTO DA PESQUISA.....	68
3.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	70
3.5 INSTRUMENTOS E GERAÇÃO DOS DADOS	72
3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	74
4 MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSOR.....	77
4.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER PROFESSOR	78
4.2 A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	87
4.3 A REFLEXÃO COMO PRÁTICA FORMATIVA	99
4.4 AS REPRESENTAÇÕES E AS PRÁTICAS FORMATIVAS NA MOBILIZAÇÃO DE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA: TECENDO REFLEXÕES	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS	129

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA, ANÁLISE E USO DE DADOS	130
ANEXO B - ROTEIRO DAS QUESTÕES-GUIA PARA OS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL.....	131
ANEXO C - NORMAS UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS DO GRUPO FOCAL	132
ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS DO GRUPO FOCAL.....	133
ANEXO E – PARTE FINAL DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	145
ANEXO F - FLUXOGRAMA – CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑOL E RESPECTIVAS LITERATURAS – UNIPAMPA JAGUARÃO – CARGA HORÁRIA TOTAL: 3290.....	152

1 INTRODUÇÃO

Como nos tornamos professores? Apesar de atuar na docência há quase três décadas, essa questão tornou-se presente em minhas reflexões a partir de meu ingresso na carreira no ensino superior, em curso de formação de professores de uma universidade pública (UNIPAMPA/RS), no ano de 2008. Ao passo que ia trabalhando com disciplinas de cunho pedagógico: Linguística Aplicada ao Ensino do Português e disciplinas de estágio supervisionado, as quais traziam discussões sobre o ser professor, os sentidos e as implicações da profissão na sociedade atual, senti a necessidade de refletir sobre como fui constituindo-me professora, trazendo à memória o início de minha experiência profissional no ensino, a qual se deu desde o começo de minha formação inicial na academia. A lembrança dessa história particular permitiu-me, aos poucos, compreender que o fato de ter atuado no ensino paralelamente ao curso de formação em Letras-licenciatura fez com que sentidos em torno da docência fossem potencializados, afetando minha subjetividade e mobilizando, com isso, o movimento de reivindicação da identidade de professora.

Falar em subjetividade e identidade nos remete a pensar em processos complexos, inseparáveis e sempre em construção. Nos sentidos que os sujeitos vão construindo ao longo de suas trajetórias de vida, as quais envolvem experiências singulares inseridas em um contexto social e na relação com o outro. Nessa perspectiva, percebemos que o individual e o social estão imbricados em uma relação dialética, na qual, segundo González Rey (2005), o sujeito representa um ser gerador de sentidos em situação de confrontação e contradição com o social e com a sua própria constituição subjetiva, gerando desse processo novos sentidos que modificam as suas práticas, a si mesmo e a sociedade. Ainda o mesmo autor destaca a emoção como um dos aspectos constitutivos da natureza humana. A emoção “é uma condição permanente na definição do sujeito” (Ibid., p. 236). Ela cumpre papel fundamental na produção de sentidos, orientando o sujeito no desenvolvimento das suas atividades e dela vai depender o sentido de realização do sujeito na atividade.

Além de ter vivenciado teoria e prática conjuntamente, período-chave de minha formação pessoal/profissional, não posso deixar de trazer à tona outras experiências marcantes da minha vida, as quais foram, sob meu ponto de vista, provocadoras do desejo da docência como profissão.

Até a adolescência estudei em uma escola religiosa, pequena e não sei bem por quais motivos, às vezes, era chamada pela direção para assumir uma classe de crianças, devido à

ausência do professor. Acredito que isso acontecia pelo fato de ter sido sempre uma aluna bastante participativa e envolvida com as questões da escola, o que me credenciava a assumir certas incumbências, como a de auxiliar a escola quando na falta de algum professor. O fato, no entanto, de assumir uma outra posição, a de professora sem sê-la, encantava-me fortemente. Lembro de minha felicidade ao chegar em casa contando a experiência para os meus pais e irmãos. Já no ensino médio, e também estudante de inglês em curso de idiomas, era procurada por meus colegas para auxiliá-los nas dúvidas com a língua inglesa, o que fazia também de forma prazerosa, confirmando nessa prática o meu encantamento pelo ato de ensinar.

Compreendo, pois, que os sentimentos positivos advindos das minhas experiências escolares provocadas por deslocamentos provisórios de minha posição enquanto aluna para “professora”, assim como minhas experiências acadêmicas e profissionais posteriores foram os elementos constitutivos do processo de construção de minha identidade de professora.

Essas lembranças, trazidas em minhas reflexões sobre o constituir-se professor, acabaram provocando o desejo pelo presente estudo, pois, ao contrário de minha história, deparei-me com um grupo de alunos, estudantes de Letras-licenciatura, que nunca haviam vivenciado a atividade da docência, entendida como um saber que se constrói no exercício da profissão. Diante dessa realidade, começo a questionar quais sentidos as práticas de formação para a docência estariam produzindo àqueles alunos, em um curso que, até aquele momento, trabalhava eminentemente questões teóricas, assim como quais imagens os alunos tinham e poderiam desenvolver sobre a profissão professor de modo a constituírem suas subjetividades (práticas e imagens), provocando o desejo pela reivindicação da identidade profissional de professor.

A constituição de minha identidade profissional, como já mencionado, foi sendo construída ao longo de minha história de estudante e professora banhada por discursos, práticas, sentimentos dos mais diversos que, integrados e numa relação intersubjetiva, dialética com o outro, foram gerando sentidos em torno da profissão professor, produzindo subjetividade e convergindo para tomadas de posições, em fluxo permanente, de adesão à profissão.

Essas tomadas de posições não são fixas, definitivas, apresentam-se como condicionais a depender das circunstâncias sociais ao longo da vida. Assim como condicionais elas estão alojadas no contraditório, nos momentos de tensão com aquilo que me é estranho, podendo, como afirma Hall (2000, p. 108), aproximarem-se ou serem antagônicas em momentos da nossa história. Todo esse processo de tomadas de posições, os discursos e as

práticas são o que constituem as identidades, ou melhor, as identificações, pois se pensarmos no sentido etmológico da palavra identidade (do latim *idem* = mesmo), podemos remetê-la à ideia essencialista – ser dotado de uma essência que não se modifica, mantém-se estável (o mesmo) ao longo da história. Ao contrário dessa visão, temos a identidade como processo, por isso, segundo Coracini (2003, p. 243) “devemos preferir o termo identificação”, que traz o sufixo (ação) indicativo de movimento: processo em movimento constante e também fragmentado. Temos momentos de identificação como estilhaços, pontos tênues que vão constituindo nossa subjetividade e identidade, entendida esta última, a partir daqui, na perspectiva do sujeito pós-moderno, contrária à posição essencialista acima citada.

Entendo, assim, que minha identidade profissional foi constituindo-se por uma multiplicidade de momentos de identificação (contraditórios, tensos) ao longo de minha história pessoal e profissional. Tendo em vista essa compreensão e a realidade encontrada, em referência ao grupo de alunos mencionado, persigo a ideia de discutir algumas questões:

* Como é possível ir construindo uma identidade profissional de professor, ou melhor, ir identificando-se com a docência sem vivenciá-la na prática?

* Quais práticas e discursos sobre ser professor contribuem para significar a profissão, convocando os sujeitos em formação a tomarem posições de adesão, mesmo que temporariamente, em relação à futura profissão?

Com o intuito de problematizar tais questionamentos, desenvolvemos esta pesquisa que tem por objeto a *identificação com a docência*, entendida enquanto processo subjetivo possível de ser flagrado em momentos, durante a formação inicial, relacionados às práticas de formação constitutivas das situações de interação em contextos de aprendizagem no ensino superior, como também em relação às representações em torno da profissão professor, ambas produtoras de subjetividades e possíveis de provocar ações que confluem em busca da identidade de professor.

Para descortinar o referido objeto, apresentamos o objetivo geral da pesquisa que é o de investigar processos de identificação com a docência mobilizados nas representações e nas práticas formativas envolvidas no percurso de formação no ensino superior. Para efeito de organização, subdividimos o objetivo geral em dois específicos: a) analisar as representações discursivas das alunas sobre a profissão professor; b) identificar e analisar, na voz das alunas, as práticas formativas que podem contribuir na mobilização dos processos de identificação com a profissão.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dos objetivos específicos segue orientações da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista. Nessa abordagem, o

pesquisador pode se valer de uma variedade de instrumentos para levar a cabo o estudo proposto. Desse modo, definimos obter informações a partir de dois momentos durante a formação inicial das alunas, sujeitos da pesquisa. No ano de 2009, na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português I, propomos a elaboração de um texto que versou sobre o ser professor. No ano de 2010, realizamos um grupo de discussão (grupo focal) com as alunas que haviam também elaborado o texto acima referido. Vale destacar que este segundo momento de geração de dados ocorreu durante o estágio de docência, tendo sido fundamental para o desenvolvimento do segundo objetivo específico da pesquisa. Também, utilizamos as reflexões feitas pelas alunas na parte final dos seus relatórios de estágio e informações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como fontes complementares aos dados do grupo focal.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho de análise e interpretação partimos, primeiramente, dos textos produzidos, em 2009, pelas alunas participantes da pesquisa; material utilizado como fonte de dados para discutir as representações discursivas sobre o ser professor. Depois, trabalhamos com os dados do grupo focal (fragmentos discursivos), os quais são, em alguns momentos das discussões, complementados com excertos da parte final dos relatórios de estágio e com informações do PPC. Ao analisar previamente esse material, definimos temas que, sob o nosso ponto de vista, compreendem as discussões em torno dos sentidos atribuídos às práticas de formação e suas implicações no processo de identificação com a docência. Num terceiro momento, tecemos uma reflexão em torno das representações e das práticas formativas para melhor compreender os processos de identificação com a docência.

Como estratégia de análise e interpretação dos discursos, partimos dos fundamentos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD) pelos motivos de ser uma pesquisa inserida em um programa de Linguística Aplicada (LA), considerando também as condições de formação da pesquisadora e a escolha por trabalhar, dentro do vasto campo da Linguística, com uma teoria que tem o discurso, em sua dimensão dialógica, como elemento-chave para a compreensão das questões que envolvem a vida humana.

Além dos fundamentos da TDD, recorreremos às orientações de um campo teórico interdisciplinar – os Estudos Culturais (EC). Essa escolha parte do pressuposto da necessidade em dialogar com diferentes áreas do conhecimento para compreender questões complexas que envolvem a constituição de seres humanos. Além disso, encontramos nos EC uma ampla discussão em torno do tema identidade, numa perspectiva que sustenta o nosso olhar sobre essa questão e sobre a qual fundamentamos nossa investigação. Na esteira desse campo do

conhecimento, que permite uma versatilidade teórica, dialogamos com os estudos da Sociologia, das Ciências da Educação, da Psicologia Social e da Linguística Aplicada.

Assim, apoiamos nossa pesquisa, fundamentalmente, nas concepções de identidade e de linguagem desenvolvidas pelos Estudos Culturais (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000) e pela teoria dialógica do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012; BAKHTIN, 1992/2011), respectivamente. Os EC trabalham o conceito de identidade no contexto da alta modernidade, em que as identidades não são mais fixas, definitivas, previsíveis a partir de uma comunidade cultural específica que as determinam, ao contrário, na atual modernidade as identidades são provisórias, negociadas e renegociadas permanentemente; o que sugere defini-las como identificações em curso em constante processo de transformação (SANTOS, 2005). Além disso, as identidades são compreendidas como construções discursivas fabricadas no interior das práticas sociais, culturais em que os sujeitos estão inseridos. Por serem fabricações discursivas, elas assumem as características de mobilidade, dinamismo e indeterminação atribuídas à linguagem na visão pós-estruturalista. Nessa corrente, a língua é um sistema aberto, mutável, dinâmico, heterogêneo – perspectiva defendida pela teoria dialógica do discurso.

Nessa teoria, o sujeito é um ser sócio-histórico que se constrói através das suas relações com o mundo social, relações essas mediatizadas pela linguagem nas suas mais diferentes formas de manifestação. Destacamos, que a linguagem verbal (discurso) para a TDD representa o material privilegiado de interação entre os indivíduos. Seu caráter dialógico, presumido nessa teoria, anuncia o discurso como o lugar de onde emergem os sentidos que são produzidos pelos sujeitos numa inter-relação constitutiva. Nessa dinâmica discursiva, os sujeitos constituem e são constituídos pelo outro (constroem suas identidades); ambos sempre carregados de marcas históricas particulares e sociais de suas vidas em sociedade. Por entender a atividade discursiva o palco onde os sentidos emergem, constituem os sujeitos e dão vida às identidades, é que trabalhamos com essa teoria para fins de análise e interpretação dos discursos que podem contribuir na mobilização dos processos de identificação com a docência.

Também, abordamos o tema da subjetividade por entendê-la inseparável no processo de construção das identidades. Para tanto, trazemos o teórico González Rey - filiado à Psicologia Social. Para esse autor, a subjetividade dá-se, simultaneamente, no plano social e individual. No social, ela está relacionada aos espaços sociais onde os sujeitos agem, compartilham sentidos que vão constituindo a subjetividade individual e contribuindo na formação das identidades. Também o mesmo autor fala das emoções como elemento

fundamental na produção dos sentidos, orientando os sujeitos nas suas atividades, nas suas escolhas e decisões. Emoções que podem ser traduzidas na linguagem, nos possibilitando compreender muitos dos sentidos instaurados na atividade discursiva dos sujeitos.

Como a nossa pesquisa enfoca a identidade de professor, não poderíamos deixar de apresentar uma discussão em torno do tema, o que nos possibilitará uma melhor compreensão do objeto posto em investigação. Para tanto, fazemos uma síntese de alguns estudos no campo da educação (OLIVEIRA, 2004; PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1992; GUIMARÃES, 2004), os quais apontam a natureza complexa da formação da identidade de professor. A complexidade parece residir no fato de considerá-la preche de variáveis de ordem subjetiva e objetiva que, articuladas, dão vazão ao processo de construção identitária. Experiências passadas ao longo da vida escolar e mesmo fora dela, sentimentos, discursos e imagens veiculadas sobre professor bem como as próprias práticas em que os alunos em formação estão submetidos, são elementos que oferecem as bases de formação da identidade profissional.

Contudo, alguns dos autores citados e outros (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; PÉREZ GOMÉZ, 2000; BRZEZINSKI, 2002) enfatizam a ideia de que a docência é um saber que se constrói na prática, no exercício da profissão. Nesse sentido, Pimenta (1999) contribui dizendo que o processo de construção da identidade profissional do professor tem um caráter histórico; o sujeito situado em um tempo e um espaço cria conhecimento e o seu fazer profissional por meio de sua ação, consideradas as circunstâncias de uma determinada época da sociedade. Partindo dessas referências, podemos entender que a identidade do professor dá-se fortemente na e pela experiência, algo que, ao contrário do que pensavam os essencialistas: ser vocacionado ou dotado de um dom herdado de gerações, não é dado *a priori*. A identidade do sujeito pós-moderno é vista como processo sempre em construção. Além do mais, sua natureza é heterogênea porque povoada por muitas vozes e práticas representantes das ideologias, comumente as dominantes, hegemônicas, de uma dada cultura.

A cultura torna-se um local de desenvolvimento do conhecimento, de crenças e valores que vão orientando o comportamento dos sujeitos. Por isso, interessa, neste estudo, trabalhar as concepções de cunho teórico-pedagógico que foram sendo desenvolvidas ao longo da história da profissão professor (instalando culturas), permeando o significado dessa atividade e, assim, os modos de ser, perceber e estar na profissão.

A presente pesquisa apresenta-se dividida em três capítulos, seguidos após a introdução, assim organizados: O primeiro, nomeado *Fundamentação teórica*, subdivide-se em tópicos, a saber: *A indissociabilidade entre identidade e subjetividade*. Nesse tópico, tratamos dos temas identidade e subjetividade na perspectiva da Sociologia (DUBAR, 2007,

2009; GIDDENS, 2002), dos Estudos Culturais (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), tecendo um diálogo com a abordagem da Psicologia Social (GONZÁLEZ REY, 2005), no tocante ao estudo da subjetividade. O segundo tópico diz respeito à *Construção da identidade profissional de professor*, em que damos ênfase às abordagens sobre o tema no campo da educação (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1992, 1995; et. all.) e no dos estudos discursivos (MOITA LOPES, 2002, et. all.). No terceiro tópico, que trata das *Concepções de formação na cultura da profissão docente*, apresentamos um breve histórico das concepções que subjazem a formação de professores ao longo da história (ESTRELA, 2010; PÉREZ GOMÉZ, 1992; ZEICHNER, 1993, et. all.). No último tópico, trazemos conceitos-chave da *Teoria Dialógica do Discurso* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012; 1992/2011) sobre a linguagem no pensamento do Círculo de Bakhtin, sobre concepção de sujeito e algumas noções do dialogismo, entendendo que essa teoria nos dá toda a sustentação para as análises e interpretação dos discursos, possibilitando a compreensão de como os sujeitos vão constituindo as suas identidades pelas vias dos processos interacionais discursivos.

O segundo capítulo: *O contexto e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa*, traz os contextos onde a pesquisa foi realizada: a instituição UNIPAMPA/RS e o Curso de Letras para, na sequência, apresentar o tipo de pesquisa; o planejamento para a sua realização; os sujeitos investigados; os instrumentos e a forma de geração dos dados e, finalmente, os procedimentos adotados para a análise e interpretação.

No terceiro capítulo: *Movimentos da construção identitária de professor*, desenvolvemos o trabalho de análise e interpretação. Primeiramente, tratamos das representações em torno da profissão professor. Para tanto, analisamos os enunciados que constituíram a produção textual das alunas sob o ponto de vista das relações dialógicas, trazendo vozes que circulam no social sobre a profissão professor e marcas linguístico-discursivas, que evidenciam posições avaliativas das alunas em torno do objeto em discussão. Na sequência, trabalhamos, fundamentalmente, com fragmentos discursivos selecionados do grupo focal. A análise desse material nos permitiu estabelecer dois temas, os quais emergiram dos sentidos instaurados nas conversas com as alunas. São eles: a relevância do estágio de docência e a reflexão como prática formativa. Após o trabalho de análise e interpretação das diferentes instâncias do dizer, tecemos uma reflexão, entrecruzando as discussões realizadas referentes às representações e às práticas formativas para melhor compreender os processos de identificação com a docência.

Por último, temos as *Considerações Finais*. Retomamos, aqui, o curso de nossa pesquisa: a motivação pelo estudo, as questões levantadas e objetivos traçados, assim como os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram as discussões em torno do objeto posto em investigação - *identificação com a docência*. Após essa retomada e à luz das análises e interpretações, apontamos possíveis contribuições desse estudo para os cursos de formação de professores, formadores e formandos e, em especial, para o Curso de Letras da UNIPAMPA/Jaguarão, em atual processo de revisão curricular, assim como para a minha própria formação, enquanto pessoa e profissional da educação no campo da linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do interesse em investigar questões implicadas no processo de identificação com a docência, trazemos neste primeiro capítulo os elementos teóricos que irão sustentar as discussões em torno do objeto investigado, organizando-os em quatro principais tópicos: a indissociabilidade entre identidade e subjetividade; a construção da identidade profissional de professor; concepções de formação na cultura da profissão docente e, por último, a teoria dialógica do discurso. Passamos a discorrer sobre o primeiro tópico.

2.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão (Riobaldo, personagem da obra de Guimarães Rosa: Grande Sertão Veredas).

Para desenvolver o estudo proposto nessa tese, é necessário trabalharmos algumas ideias em torno das noções de identidade e subjetividade, tendo em vista a posição assumida de que ambas estão inter-relacionadas e sustentam-se à luz de uma concepção sócio-histórica-discursiva de formação do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como um ser multifacetado, constituindo-se de formas variáveis, imprevisíveis, tensas e inacabadas por meio de processos permanentes de interação associados às culturas em que está inserido. Interação em que o sujeito age, transforma a si, ao outro e a realidade em fluxo permanente através da linguagem, não se configurando em mero produto do seu ambiente sócio-histórico. O social torna-se condição de sua existência como espaço dialético de inter-relações produtoras de sentidos que vão constituindo a sua subjetividade e identidade em movimento constante. Para tratar dessas duas construções, passamos primeiramente a uma revisão breve sobre o conceito de identidade para na sequência trazer a subjetividade como elemento inseparável nas discussões relativas à constituição das identidades dos sujeitos.

Claude Dubar (2009) apresenta, em seu livro *A Crise das Identidades*, duas concepções distintas de identidade situadas desde os primórdios da filosofia. A primeira, chamada de *essencialista*, cuja origem pode-se atribuir aos pensamentos do filósofo Parmênides, traz como fundamento principal a crença na existência de essências: realidades

unificadas e imutáveis, permanecendo idênticas desde a sua origem ao longo da existência. Segundo Dubar, para caracterizar essas realidades essenciais criam-se categorias de pertencimento dadas *a priori*, as quais são herdadas desde o nascimento, agrupando todos os indivíduos a partir de um ponto comum, essencial dentro da mesma categoria. Nessa perspectiva, “a identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (Ibid., p. 12). Ainda acrescenta Hall (2006) que o ser nessa perspectiva era tido como totalmente centrado, dotado de razão e de consciência com um núcleo interior, cujo centro essencial emergia no nascimento e seguia idêntico por toda vida – temos o sujeito cartesiano, mental e biologicamente estruturado, característico do pensamento positivista que separa o sujeito da sociedade, o subjetivo do objetivo. Dessa tendência, aproximam-se os estudos da psicologia baseados nas ciências naturais, cujos princípios de formação da psique humana distanciam-se de uma compreensão subjetiva, compreendendo-a, nos diz González Rey - teórico filiado à psicologia social - “como entidade objetiva dentro de uma visão reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista” (2005, p. 69).

A outra posição apresentada por Dubar é chamada de *nominalista ou existencialista* que, contrária à primeira, vem inspirada no dizer que “tudo flui”: fórmula criada por Heráclito, filósofo da segunda metade do século VI a.C. e admirado pelas suas ideias sobre a mobilidade de todas as coisas. Nessa concepção, “a identidade de todo e qualquer Ser depende da época considerada e do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2009, p. 13). É um processo de identificação contingente, ou seja, incerto, indeterminado. A posição existencialista, segundo esse mesmo autor, resulta de uma dupla operação: a diferenciação e a generalização. A primeira diz que a identidade é a diferença, marcando assim a singularidade dos seres em relação ao seu diferente; e a segunda refere-se à identidade como pertencimento comum, pois visa definir características comuns a um grupo de diferentes e a seguir fazer generalizações. As duas operações levam em conta *a identificação de e pelo outro*, assinalando a orientação de que não há identidade sem alteridade. Dá-se início ao surgimento de uma visão sociológica de construção das identidades.

Em defesa da posição existencialista/nominalista, Dubar refuta a ideia de que existam pertencimentos essenciais dados *a priori* e defende a posição de que, na verdade, existem modos de identificação variáveis ao longo da história coletiva e pessoal dos indivíduos, “várias maneiras de construir identificações de si e dos outros, vários modos de construção da subjetividade, ao mesmo tempo social e psíquica” (2009, p.204), as quais dependem do contexto. Esses modos de identificação podem ser de dois tipos: *identidade para outrem* – identificação atribuída pelos outros – grupos sociais; e *identidades para si* –

aquelas demandadas por si mesmo, compreendendo que os sujeitos têm a liberdade de aceitar o que os grupos lhes atribuem ou por vezes reivindicar uma outra identidade, diferente do seu grupo de pertencimento.

Desse duplo processo de identificação emerge a noção de formas identitárias: sistemas de denominação, formas sociais de identificação dos indivíduos, historicamente variáveis que ligam identificação *para outrem* e identificação *para si* (Ibid., p.14;17). Essas formas identitárias, fruto de um processo sócio-histórico, são definidas por Dubar como comunitárias e societárias. As primeiras partem do pressuposto de que o indivíduo pertence a uma determinada comunidade que, *a priori*, define a sua condição de existência (por exemplo, as identidades nacionais vistas como designações herdadas), posição defendida pela corrente essencialista. Sabemos, no entanto, que na atual modernidade mesmo as identidades mais estáveis como as de gênero, as nacionais escondem negociações de sentido, estando, por isso, em constante processo de transformação e de reconfiguração identitária (SANTOS, 2006). Daí esse mesmo autor afirmar que as “identidades são, pois, identificações em curso” (p. 135); ideia que se aproxima da segunda forma identitária apresentada por Dubar.

As formas societárias, consideradas como emergentes nas sociedades modernas, apresentam a ideia de coletivos, de variáveis, identidades que as pessoas assumem por tempos indeterminados e administram de forma diversa e provisória. Partem das crenças: a) os indivíduos podem construir identidades “para outrem” e identidades “para si”, no entanto, destacam-se as identificações para si em relação às identificações para outrem; b) a identidade pessoal condiciona as formas de identificação societária com diversos grupos: familiares, profissionais etc., e é fruto de posições pessoais e não de uma designação herdada.

Para Hall, essa concepção sociológica de identidade na sociedade moderna refletia:

a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ela, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitavam (HALL, 2006, p. 11).

Surge um sujeito “interativo” fruto das mudanças na sociedade - marcadas a partir do século XX - e que começam a compreender a construção das identidades pessoais e sociais na inter-relação com os grupos, apresentando nesse processo uma nova configuração na produção de identidades para si e para outrem. Contudo, nessa concepção sociológica, concebida como clássica sobre a questão da identidade, o sujeito ainda é dotado de uma

essência interior vista como “social”, no sentido de que se ajusta aos modelos de uma cultura que o interpela através dos seus significados sócio-ideológicos, fazendo-nos “alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2006, p. 12). As identidades ganham assim uma certa estabilidade, costumam o sujeito à estrutura, pois estes (os sujeitos) internalizam os significados de uma cultura que por sua vez torna-se também mais estável, predizível e unificada.

Aproximando a visão da sociologia clássica¹ com o estudo da identidade de professor, podemos admitir que na sociedade moderna determinados valores foram desenvolvidos e inculcados na formalização da cultura da profissão docente; valores e atitudes que orientaram e podemos dizer que ainda orientam, em certa medida, o sentido dessa atividade. Construir uma identidade profissional significava nessa perspectiva internalizar representações sociais construídas ao longo de uma história, compreendidas como expressão direta do externo. Ao contrário dessa visão, González Rey (2005) diz que é preciso entendermos as representações como construções subjetivas fundamentadas no social e não na forma de reflexo de objetos externos. Para exemplificar a natureza subjetiva das representações, esse mesmo autor traz as palavras de Duveen (2000) que diz:

A ideia das identificações, como uma forma de posicionamento do si próprio em relação às representações, também necessita considerar os processos dinâmicos que podem estar implicados nisso. Onde queira que as representações sejam internalizadas, elas estão relacionadas a um processo de formação de identidade que algumas vezes adquire formas surpreendentes (GONZÁLEZ REY, 2005 p.126).

A partir da citação podemos caminhar para a compreensão de que as identificações estão relacionadas a processos subjetivos, a construção de identidades para si, as quais têm as representações como elementos de referência, sendo, no entanto, reconfiguradas das maneiras mais diversas à luz das práticas culturais e discursivas em que o sujeito está imerso. A identificação passa a ser entendida como um posicionamento de si frente à realidade e às imagens construídas, no caso deste estudo, do ser professor; ambas orientando a uma tomada de posição mesmo que provisória com o ser professor. Nesse sentido, a pesquisa busca

¹ A Sociologia clássica surgiu em meados do século XIX, tendo como corrente teórica o positivismo. Em sua tradição ela leva em consideração os trabalhos de três teóricos – concebidos como os clássicos da Sociologia: Emile Durkheim (1859-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818-1883). Disponível em: <http://www.slideshare.net/OtvioMicioSantosSampaio/teoricos-da-sociologia-as-perspectivas-sociologicas-classicas>. Acesso em: 25 jul. 2013.

Segundo Hall (2006), os representantes da chamada sociologia clássica que abordam a questão da formação da identidade concebida como “interativa” são os sociólogos G.H. Mead, C.H. Cooley e também os interacionistas simbólicos.

investigar quais práticas e representações tornaram-se significativas para os participantes da pesquisa, mobilizando a identificação com a docência, sem pretender definir uma identidade, mas pensar o processo de identificação como momentos que mobilizam os sujeitos, produzem subjetividades e identidades.

No final do século XX, surge uma outra tendência entre os sociólogos que questionam as formalizações da sociologia clássica fortemente caracterizada pela ideia de dominação dos grupos de pertencimento, os quais designam condutas, valores que são herdados pelos indivíduos de forma inconsciente. Dubar destaca que uma outra perspectiva sociológica vai defender que “a identidade não é apenas social, ela é também pessoal” (DUBAR, 2009, p. 19), advindo dessa ideia interesses no estudo da subjetividade, nas identidades *para si* como fenômeno inseparável na discussão das questões sociais. Para Hall, essa tendência:

desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham (HALL, 2006, p. 31).

Os estudos da subjetividade ganham uma nova dimensão, sendo fundamentalmente caracterizados pela passagem das formas comunitárias às societárias de formação das identidades. Tornam-se mais evidentes as discussões em torno das identidades *para si* em relação às identidades *para outrem*, sinalizando que os sujeitos deixam de ser submissos aos grupos e passam a ser sujeitos ativos que definem, de certo modo, o curso da sua história. Essa outra abordagem sociológica da construção das identidades pressupõe uma articulação entre duas operações: identidades para si e identidades para o outro. Nas palavras de Dubar:

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemática porque [...] eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (DUBAR, 1997, p. 104).

Nesse processo, a construção da identidade *para si* traz no seu cerne a ideia de crise. Para Dubar, o indivíduo, em busca de construir a sua identidade pessoal, torna-se um “indivíduo-trajetória”, configurando um novo modo de colocar-se, o qual difere do modelo de

indivíduo ajustado, reproduzidor de sua cultura e classe social. Dessa nova perspectiva surgem sentimentos de “insuficiência”, de “não estar à altura”, gerando problemas de depressão, ansiedade, angústias, pois todo novo, toda mudança é geradora de pequenas crises. O autor ainda acrescenta:

toda mudança requer um trabalho sobre si mesmo, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. A passagem para um “novo modelo” tornou-se particularmente difícil para as gerações adultas, pela persistência conjunta, tenaz, abrangente, amiúde reforçada pelo senso comum, de uma experiência e de um valor (DUBAR, 2009, p. 196).

Essas crises, chamadas de reacionais e advindas do imprevisto, engendram mudança da subjetividade, pois atingem o que há de mais profundo e íntimo na existência do indivíduo, na sua relação com o mundo, com os outros e consigo próprio. Mudança da subjetividade implica mudanças nas crenças, nas atitudes, nos valores até então instaurados no indivíduo. Mudar de um estado de coisas a um outro significa construir novas referências de si, dos outros e do mundo – novas representações e identificações. Segundo Dubar, os novos pontos de referência sociais, diferentes dos precedentes, permitem progressivamente incorporar outra configuração identitária, entre “identidades para outrem” e “identidade para si” (2009, p. 204).

Giddens (2002), em seu livro *Modernidade e Identidade*, discute a inter-relação dos processos de constituição da auto-identidade com a emergência da alta modernidade ou modernidade tardia. Para o autor, modernidade e identidade são intercambiáveis:

[...] o eu não é uma entidade passiva, determinado por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (GIDDENS, 2002, p. 09).

Essa dinâmica do eu interpenetrado no mundo da alta modernidade - um mundo não mais linear, simplista e previsível - está repleta de riscos e perigos. A crise instala-se como um estado de coisas que penetra os sentimentos pessoais, gerando o novo sentido de identidade – um processo de encontrar-se a si mesmo que as condições sociais da modernidade impõem. “É essa crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a

mudar, a lutar para libertar-se e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255).

No tocante à subjetividade, González Rey (2005) vai desenvolver noções sobre esse tema a partir de uma concepção dialética que vê o sujeito na sua integralidade, rompendo assim com a tradicional visão da psicologia tradicional, que apresenta a subjetividade como um fenômeno individual fundamentada no modelo cartesiano, positivista de ciência. O desenvolvimento dos estudos da psique pela psicologia associada ao pensamento moderno, compreende os processos psíquicos como entidades dentro de uma visão comportamentalista estudada pelas ciências naturais.

Para esse autor, “a subjetividade é um fenômeno complexo produzido de forma simultânea no nível social e no individual” (Ibid., p. 202). No nível social, ela está relacionada às interações dos grupos, às práticas concretas nas quais os sujeitos agem em diferentes espaços constituindo os indivíduos e simultaneamente por eles sendo constituídas. Temos nessa perspectiva a formação da subjetividade relacionada aos espaços sociais e culturais onde os sujeitos atuam, produzem sentidos e constroem as suas subjetividades e também as identidades. Para González Rey: “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual” (2005, p. 207). Tem-se assim o social como elemento gerador das subjetividades. Sua origem está na confluência dos sentidos produzidos nos espaços da vida em sociedade.

Bakhtin (1992/2011), teórico da linguagem, desenvolve a ideia de sujeito que constitui e é constituído pelo outro. É na interação social, nas relações sociais discursivas entre sujeitos situados historicamente que os sentidos vão se constituindo e marcando as subjetividades e identidades. “A personalidade (identidade – *grifo nosso*) que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 121). A sua origem está na linguagem e na relação com a alteridade. Sobral, ao tratar da constituição do sujeito na perspectiva bakhtiniana, vai nos dizer que:

tal constituição traz as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua inter-subjetividade, que vão se integrando gradativamente a sua identidade, a partir do reconhecimento do seu ser pelo outro, a partir dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam...(SOBRAL, 2009 p.51).

Percebemos uma aproximação entre a teoria da subjetividade e a da linguagem acima elencadas pelo fato de ambas conceberem o sujeito como um ser social, constituído às bases da produção de sentidos oriundos de suas relações em sociedade. O sentido, nessas teorias, é entendido como algo não redutível à significação da palavra, que remete à ideia de uma certa “exatidão”, mas como um elemento de liberdade resultado de um conjunto de fatores psicológicos (mentais, emocionais), que têm sua forma de expressão na palavra, seja ela interior ou exterior. Para melhor elucidar a noção de sentido como elemento de liberdade constituído no processo das inter-relações, trazemos as palavras de Bakhtin:

Nem os sentidos do *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais serem estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Outro aspecto fundamental na produção de sentidos que constituem a subjetividade e a identidade são as emoções. Segundo González Rey (2005), as emoções são fenômenos complexos que não aparecem somente diante de estados biológicos; elas estão profundamente relacionadas a estados subjetivos, os quais caracterizam o sujeito diante de toda a ação. “O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura” (p. 242). Sua expressão surge diante de situações de natureza cultural, nas relações e práticas sociais, mobilizando sentidos subjetivos de diferentes procedências (histórias passadas, presentes, projeções futuras) que aparecem e orientam em grande medida as situações atuais de relação e de ação. Para o mesmo autor, a emoção é, portanto, um dos aspectos da constituição do sujeito que mais consequências traz na organização das diferentes práticas sociais e profissionais.

Face à emergência de um novo paradigma de explicação da construção da identidade pessoal e social co-relacionada com a atual modernidade, agora vista em sua complexidade devido às inúmeras e relativamente rápidas transformações que ela compreende; o sujeito passa a ser discutido em uma nova configuração, aberto a constantes mudanças, um tornar-se sempre e por isso nunca definido por completo. Este é o sujeito da pós-modernidade que passamos a discutir a seguir.

Trazendo a perspectiva dos Estudos Culturais para desenvolver o tema da subjetividade e identidade, encontramos (HALL, 2000; 2006) a noção de sujeito pós-moderno visto como fragmentado, descentrado e composto por várias identidades. Nessa concepção, as identidades são construídas e reconstruídas no interior das representações e das práticas sócio-culturais-discursivas, entendidas como sistemas simbólicos móveis e produtores de sentidos. As mudanças nas representações são resultado das transformações relativamente rápidas das instituições na atual modernidade; o que gera, segundo Hall, um sentimento de instabilidade perturbadora diante do próprio processo de identificação em relação as nossas identidades culturais, profissionais. As identidades tornam-se uma “celebração móvel”² (2006, p.13) formadas e transformadas continuamente. São cambiantes, negociadas a partir das formas como somos interpelados³ pelas condições sociais em que estamos inseridos. Assim, identificar-se com uma profissão dependerá das representações construídas aliadas aos sistemas/práticas culturais ao nosso redor - aspecto apresentado anteriormente.

O processo de identificação é, pois, visto como algo nunca acabado. O sujeito pós-moderno não tem mais uma identidade fixa como imaginavam os iluministas em sua definição de homem - ser unificado desde o nascimento até a morte; nem dotado de uma essencialidade, o que fora proclamado pela sociologia clássica, que atribuía a ideia de uma essência do ser possível de ser transformada quando em contato com o mundo exterior. “As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno” (HALL, 2006, p. 07). Elas são, na atual modernidade, “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, 2005, p. 135). Ainda segundo Hall, nessa nova concepção as identidades, ou melhor, as identificações, são multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Percebemos nessa citação a pertinência em buscar compreender os processos de identificação com a docência no interior de espaços formativos, no caso desse estudo, em um

² “festa móvel” – tradução indicada por Sobral na banca de qualificação dessa tese, ocorrida em 11 de julho de 2013.

³ Expressão usada com o sentido de “convocar”, “intimar”.

curso de formação para a docência, na universidade e na escola – espaços privilegiados (e de poder) de produção discursiva em torno dos vários aspectos de ordem política, social, pedagógica que constituem os sentidos da profissão, marcando as suas identidades.

Trazer a noção de identificação numa abordagem sócio-histórica-discursiva significa pensá-la como algo em constante processo de construção. Segundo Hall (2000), o conceito de identificação é pouco trabalhado na teoria social e cultural, restando buscar sua compreensão nos estudos discursivos e psicanalíticos. Aproximando-se de uma visão psicanalítica⁴, Morin (2003) busca explicar a identificação como sendo a articulação de um processo de projeção e de introjeção. Ela seria num primeiro momento a transferência de estados psíquicos subjetivos para imagens, representações que parecem existir objetivamente no mundo exterior. O sujeito ao projetar seus desejos em um herói, tende a se identificar com este herói. No entanto, o autor esclarece que, juntamente à projeção/transferência, é preciso que ocorra o processo de introjeção, ou seja, além de projetar para o exterior estados subjetivos, o sujeito também deve introjetar do exterior para o interior as qualidades inerentes ao objeto idealizado. “O sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio, o que lhe é exterior ou estranho” (Ibid., p. 90). Isso é o que permite processos de identificação.

Woodward (2000) aponta que o conceito de identificação tem sua origem na psicanálise e diz respeito ao processo pelo qual nos identificamos com os outros, o que pode ser advindo de uma não consciência da diferença ou como resultado da similaridade de características compartilhadas com os grupos. Complementa Hall (2000) que, a partir desse conceito, baseado no senso comum, surge um natural fechamento que sustenta os sentimentos de solidariedade e fidelidade dos grupos. Mas a noção de identificação tem sido retomada pelos Estudos Culturais, assinalando que os grupos produzem diferentes significados as suas práticas, sendo estes contestados, cambiantes e renegociados permanentemente.

A perspectiva discursiva trazida pelos Estudos Culturais vai desenvolver o tema da identificação sob um outro olhar. A identificação passa a ser vista como um processo em permanente construção, sendo posicional e alojada na contingência. Embora esteja relacionada aos recursos culturais, simbólicos (da linguagem em suas diferentes manifestações) que a determinam, os sujeitos tomam posições podendo, por vezes, assumirem ou não para si os discursos e as diferentes práticas nas quais estão inseridos, as quais constroem as nossas identidades. Se não é completamente determinada, ela passa a ser

⁴ Referindo-se à psicanálise de Freud, Hall (2000) destaca que a identificação está orientada na fantasia, na projeção e na idealização, resultando dessa ideia a importante distinção feita por Freud entre o ser e o ter o outro. Como não é nossa pretensão travar um diálogo com a psicanálise, nos limitamos aqui ao breve comentário feito por Hall quando referencia como a identificação é tratada nessa corrente da psicanálise.

compreendida, segundo Hall (Ibid., p. 111-112), como o ponto de encontro, entre, de um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos intimar a ser da forma como dizem que somos, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades. As identidades, segundo o mesmo autor, “são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (p. 112); ou como diz Santos (2009), elas são identificações em curso em constante processo de transformação a depender das diferentes interpretações que de época a época dão vida às identidades.

Nesse sentido, é que investimos na possibilidade de compreender a construção das identidades profissionais para a docência através da captura de momentos de identificação entendidos na articulação de processos subjetivos com os discursos e as práticas que procuram interpelar os sujeitos costurando-os à estrutura, tendo, contudo, presente que ela (a identificação) representa “pontos de apego” provisórios. Mesmo assegurada, ou seja, suturada entre o interior e o exterior que a constitui, ela não anulará a diferença. “A fusão entre o mesmo e o outro que ela sugere, é, na verdade, uma fantasia de incorporação” (HALL, 2000, p. 106).

Falar em identidade sugere trazer a questão da diferença, entendendo-as como entidades que estão em total relação de dependência. Para desenvolver o tema da inter-relação entre identidade e diferença, Silva (2000) traz inicialmente exemplos que evidenciam essa relação. A afirmação, *eu sou brasileiro*, pressupõe uma série de negações que marcam a diferença: *eu não sou americano, não sou japonês*, e, assim, numa sequência quase interminável de marcações. Do mesmo modo, as afirmações sobre as diferenças dependem de uma cadeia de declarações negativas sobre outras identidades: *ela é chinesa* significa dizer que *ela não é americana, não é brasileira*, e etc. Identidade e diferença entende-se por tudo aquilo que é e o que não é ao mesmo tempo, de forma interdependente.

Contudo, elas não são coisas dadas *a priori*, coisas essenciais tal como discutimos no início desse capítulo. Elas são, segundo Silva, criações linguísticas produzidas ativamente no contexto das relações sociais e culturais. Por serem fabricadas pela linguagem, entendida enquanto sistema de significação, no interior das culturas; a identidade e a diferença, de acordo com a teoria cultural, estão estreitamente relacionadas com as representações. O conceito de representação nessa teoria e, sobretudo, nos Estudos Culturais está ancorado na corrente pós-estruturalista, que se contrapõe à forma clássica de representação cuja ideia é encontrar formas, por meio de sistemas de significação, de apreender o real e representá-lo da maneira mais fiel possível. O pós-estruturalismo, por entender a linguagem como um sistema instável e indeterminado, trabalha o conceito de representação como uma forma de atribuição

de sentido. “Ele incorpora todas as características de indeterminação, de ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem” (SILVA, 2000, p. 91).

Percebemos uma confluência entre os autores que trouxemos nesse tópico no tocante às produções da identidade e da subjetividade, entendidas na sua inter-relação com os aspectos sociais, culturais e discursivos. Como nosso estudo focaliza a construção da identidade profissional de professor, trazemos, a seguir, uma breve discussão em torno de estudos que tratam da formação das identidades profissionais e das de professor.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSOR

Ao conceito de identidade, e, em especial ao de identidade profissional, atribuem-se diferentes significados, para os quais contribuem as disciplinas da Sociologia, da Psicologia, das Ciências da Educação e outras ciências. Neste tópico, desenvolvemos algumas noções sobre os estudos de identidade profissional, contemplando nesse amplo contexto a discussão da formação da identidade profissional de professor a partir das perspectivas sociológica, educacional e discursiva, para fins de embasar nosso estudo.

Mais um estudo sobre professoras? É que eu já nasci entre elas e vivi a escola antes mesmo de ser aluna. Filha de professora, sobrinha de professoras, cresci vendo-as às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir, ouvindo-as desfiar os dilemas da profissão [...]. Tentei fugir à sina [...]. Vislumbrei possibilidades e acolhi, finalmente, a professora que, há tempos, me espreitava (FONTANA, 2005, p. 15-16).

Relativo à construção das identidades sociais e profissionais, numa perspectiva sociológica, Dubar (1997) assinala que elas são construídas em um movimento de tensão permanente entre uma transação interna (subjetiva) e outra externa (objetiva). A interna diz respeito à necessidade que o indivíduo tem, por um lado, em preservar uma parte de suas identificações compreendidas como identidades herdadas e, por outro, de reivindicar novas identidades – as visadas. A transação externa significa o processo que ocorre entre os indivíduos e os espaços sociais com os quais interagem, configurando-se entre atos de atribuição e atos de pertença, em que o sujeito identifica-se com as atribuições recebidas e adere a elas. Assim, as identidades sociais, profissionais surgem na articulação entre uma operação subjetiva e objetiva, em espaços de socialização. A tensão entre essas duas transações justifica-se pelo fato de poder ocorrer uma continuidade ou uma ruptura entre as

identidades herdadas, aquelas vivenciadas desde a infância e conferidas pelas instituições e por aqueles com quem a criança convive e a visada, o que implica em conversões subjetivas. Pode, também, configurar-se por acordos ou desacordos entre identidade proposta ou imposta pelos outros (objetiva) e a identidade assumida pelo indivíduo. Dessa dualidade entre identidade herdada e visada, mas também entre identidade atribuída por outro e incorporada por si, “nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias” (DUBAR, 1997 p. 113). As identidades sociais e profissionais implicam sempre um processo de socialização:

[...] não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação (DUBAR, 1997, p. 239).

Diante da síntese feita sobre o tratamento dado por Dubar à construção das identidades sociais e profissionais podemos perceber, na citação de Fontana, as condições em que a identidade de professor pode começar a constituir-se. Uma identidade herdada pela convivência com pessoas da família: mãe, tias professoras. A tentativa de ruptura: *Tentei fugir à sina*, mas, por continuar imersa em um contexto impregnado pelo fazer e pelas façanhas que compõem a cultura da profissão professor, não resistiu e acolheu, ou, na compreensão de Dubar, incorporou para si a professora que a espreitava. Temos, assim, que a dinâmica de construir uma identidade profissional pode iniciar-se nas experiências mesmo anteriores a uma prática na profissão. Nessa direção contribui Oliveira (2004), apoiada em Sachs (2001), dizendo que a identidade de professor está fortemente relacionada ao conhecimento vivenciado como aluno (e, aqui, abrimos parêntese para dizer que não só como aluno, mas anterior a essa posição) durante o seu processo de escolarização. Ao construir uma identidade profissional o sujeito apoia-se em grande medida nas suas experiências passadas e também presentes assim como nos discursos e imagens, no caso de professor, veiculados por diferentes sistemas culturais institucionais (familiar, escolar) e de informação com os quais interage.

Arroyo (2002) corrobora o argumento de que a identidade de professor tem sua origem, em grande parte, no processo de socialização desde a infância. Muitas das imagens boas ou más que fomos construindo ao longo das nossas vivências, dentro e mesmo fora da

escola, vão-nos acompanhando e servindo de referência as nossas identificações com a profissão. Pelo tempo que passamos na escola, convivendo com tipos tão diferentes de professores, acabamos internalizando, mais fortemente, imagens e construindo representações que orientam os modos de ser professor quando assumimos a docência como profissão. Imagens e representações que permanecem, se renovam, atualizam-se ou são superadas.

Reconhecemos que a construção de uma identidade profissional incorpora as imagens e representações que o sujeito constrói sobre si (subjetivas), tendo em vista as suas vivências, como as imagens e representações sobre os outros (objetivas); ambas implicando um processo relacional. Para Costa e Silva (2003, p. 93), toda essa dinâmica de construção de representações de si traduz-se para o sujeito em uma experiência intra-individual, de singularidade face aos outros, caracterizada por rupturas, crises, continuidades, em que interferem as interações estabelecidas com aqueles mais próximos (grupos de pertença) e mais significativos (grupos de referência)⁵. Isso significa considerar que as identidades profissionais são produzidas em um processo de auto e hetero atribuição, um processo transacional: biográfico e relacional (DUBAR, 1997).

No tocante ao contexto educacional, temos que o estudo da identidade de professor configura-se em um objeto bastante complexo e dinâmico, dada a quantidade de variáveis que incidem na sua construção. Ao tratar especificamente sobre a questão da identidade de professor, Carrolo (1997, p. 27), apoiado em Graubmann e corroborando a discussão realizada por Dubar, vai dizer inicialmente que a identidade profissional é produto de um processo de socialização assentado na dupla transação que o indivíduo realiza: uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra do sujeito consigo mesmo. É nessa articulação entre o subjetivo e o objetivo que as identidades são construídas. Conforme o autor:

A “identidade para si” ou “desejada” tem deste modo subjacente um processo biográfico e a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um processo relacional. A articulação entre essas duas faces heterogêneas é a chave do processo de construção da identidade profissional (CARROLO, 1997, p. 27).

Sobre a identidade de professor, o mesmo autor diz que a complexidade da sua construção está no fato de os professores representarem um grupo profissional que sofre tensões constantes como: a falta de reconhecimento social da profissão; as mudanças

⁵ Por grupos de pertença entende-se aqueles com os quais o sujeito convive desde a sua infância (família, por exemplo) ou está integrado, compartilhando ideias, valores, atitudes podendo, por vezes, servir de referência (a escola, os amigos, grupos de trabalho, etc.). Os grupos de referência são aqueles que, a princípio, o sujeito não pertence a eles, mas suas condutas, valores tornam-se desejáveis, servem de modelo (COSTA E SILVA, 2003).

relativamente rápidas de papéis exigidas como consequência das novas demandas que a sociedade contemporânea apresenta à escola, e a própria falta de compreensão pela sociedade como também pelos próprios professores da dimensão e do significado da profissão, fatos todos que contribuem para o chamado “mal-estar docente”, e assim para uma crise identitária profissional.

Nóvoa (1992) discute o aspecto complexo atribuído ao processo de construção da identidade profissional de professor considerando questões não só profissionais, mas também pessoais. Na sua compreensão, os indivíduos se apropriam dos sentidos envolvidos na sua história pessoal e profissional, sendo, portanto, impossível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional. Nesse sentido, prefere falar em processo identitário entendido como algo em construção, necessitando de tempo para que a pessoa profissional possa refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças.

O mesmo autor propõe uma síntese do que considera serem aspectos que balizam o processo identitário dos professores, através do que ele nomeia de três AAA: *adesão* – entendendo que ser professor implica em adesão aos princípios e valores da profissão; *ação* – referindo-se às escolhas de técnicas e métodos que o professor faz conjugadas com a sua maneira de ser profissional e pessoal; e a *autoconsciência* – indicando que as decisões tomadas pelo professor são feitas no processo de reflexão que ele leva a cabo sobre a sua própria ação. A dimensão reflexiva torna-se fundamental à medida que as mudanças, as inovações são oriundas do pensamento reflexivo dos professores. Entendida como processo, a identidade de professor não é pois algo adquirido, nem uma propriedade ou produto. Ela é, nas palavras do mesmo autor, “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Ibid., p. 16).

Pimenta (2012), ao tratar da profissão professor, destaca primeiramente o caráter mutável e contextual das profissões de modo geral. Para a autora, as profissões emergem em momentos históricos e contextos específicos em resposta às demandas apresentadas pelas sociedades. Assim que, algumas profissões surgem e depois desaparecem; outras permanecem, adquirindo legitimidade e outras modificam-se para atender às necessidades de uma determinada época. Este é o caso da profissão professor que vem, nas últimas décadas, apresentando algumas características diferenciadas em relação às da tradição, revelando com isso a sua natureza dinâmica enquanto prática social.

Sabemos que a escola, nos dias de hoje, conforme apontam pesquisas (SOARES, 2003; ESTRELA, 2010; PIMENTA, 2012, entre outros), vem apresentando uma nova configuração resultado das transformações sociais, políticas e econômicas do mundo

globalizado. Dentre algumas mudanças operadas no sistema escolar, podemos citar o crescimento quantitativo da oferta de ensino e o seu acesso a todas as camadas sociais, o que vem representando aos poucos um rompimento com o modelo de escola que fortemente correspondia, até os finais da década de 70, aos interesses da classe dominante.

Soares (2003) contribui com essa discussão, relativa ao início do processo de democratização do ensino, dizendo que esse período (anos 60, 70) ficou fortemente marcado pelas mudanças contextuais ocorridas na escola, “...já não são os filhos da burguesia que a demandam, mas as crianças pertencentes às camadas populares” (Ibid, p. 101). Diante de um novo contingente de alunos que passa a frequentar a escola, a atividade docente vai ganhando outros contornos; o que coloca a necessidade, segundo Pimenta (2012, p. 20), “de definir nova identidade profissional de professor”.

No tocante ao trabalho com a Língua Portuguesa, Soares (2003) destaca o período que antecedeu à década de 60, fortemente marcado pelo ensino da língua numa concepção tradicional e cujo objeto de trabalho dos professores era, fundamentalmente, a gramática normativa. Quadro de ensino que atendia aos interesses dos que, efetivamente, frequentavam a escola - os filhos da burguesia, cuja linguagem aproximava-se muito do dialeto padrão da língua. A partir da emergência de um novo cenário escolar, os professores passam a lidar com um outro perfil de alunos: diferentes padrões sociais, culturais e linguísticos adentram o contexto escolar, exigindo outras propostas teórico-metodológicas e posturas da escola e dos professores.

No campo teórico-metodológico, percebemos mudanças, a partir dos anos 70, relativas à concepção de ensino de língua indicadas na nova legislação do ensino – Lei nº 5692/71. Segundo Soares, essa lei passa a prever um ensino de língua voltado à comunicação. O estudo do código deixa de ter total proeminência e a função comunicativa da linguagem ganha visibilidade. Para Tardelli (2002), a lei citada instala um período de efervescência no tocante ao ensino da Língua Portuguesa. Os professores começam a buscar caminhos, através da formação continuada, para acompanhar as mudanças propostas. Intensificam-se as discussões, as reflexões em torno das práticas de ensino que passam a envolver o trabalho com o texto e a reconhecer as variedades linguísticas. “A gramática passa a ter um novo enfoque, pois a simples memorização de regras e a execução de exercícios mecânicos mostravam-se ineficientes quanto aos resultados esperados” (TARDELLI, 2002, p. 24).

Nesse contexto de mudanças uma relativa crise instala-se entre os professores, pois aquilo que antes oferecia certo grau de segurança frente ao trabalho com a língua (o ensino da gramática normativa) passa a ser questionado. Por um lado, alguns movimentos são feitos no

sentido de propor ações pedagógicas em prol de um ensino de língua menos formalista. Por outro, mergulhados nas malhas de um sistema escolar ainda muito preso às tradições, os professores tendem a retomar a sua posição inicial por não conseguirem vislumbrar caminhos alternativos que possam motivá-los a refletir sobre a sua prática pedagógica e retomam o lugar no qual se sentem mais seguros - trabalhar com a gramática tradicional, cuja ordem é: “levar o aluno a conhecer um conjunto de regras a serem seguidas para falar e escrever corretamente” (POSSENTI, 2007, p. 64). E o texto, tão ingenuamente assumido como objeto de trabalho, passa a ser pretexto para o ensino da gramática normativa.

Partindo do princípio fundamental que a educação é um direito de todos e deve visar o preparo para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho, o Ministério da Educação elabora e promulga, no ano de 1996, a nova legislação para o ensino do país: LDB 9293/96. A partir dessa lei, muitos documentos (Pareceres, Resoluções, entre outros) são formulados com a intenção de normatizar e/ou orientar o trabalho com a educação no país. Dentre os vários documentos elaborados, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) para a educação básica, dirigidos a diferentes campos do conhecimento. Relativo ao trabalho com a Língua Portuguesa, os PCNs vão abordar o ensino da língua numa concepção enunciativo/discursiva, dando ênfase à linguagem em uso, nas situações concretas de escuta/fala e de leitura/escrita. Ora, isso coloca em xeque as abordagens anteriores que privilegiam um ensino de língua à base de prescrições e/ou da comunicação com noções do tipo falante/ouvinte, valendo-se do texto como instrumento mediador.

Diante dessa realidade, ou seja, das novas orientações advindas das políticas educacionais para o país, a contar da segunda metade do século passado, os professores em serviço, sejam os de língua materna ou os outros, são provocados a refletir sobre a sua formação, a desconstruir crenças, repensar valores e atitudes, processo que, segundo Nóvoa (1992), leva tempo para que os professores possam refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças. Para os que estão em formação inicial para a docência, essas propostas sugerem uma revisão nos currículos dos cursos de licenciatura – revisão que implica um olhar crítico sobre a realidade da atual sociedade. Implica pensar em uma formação que, juntamente ao domínio dos conhecimentos específicos do curso, desenvolva o senso crítico, ético, político do aluno e a consciência do seu papel enquanto educador.

Considerando que a atividade docente tem como pressuposto contribuir para a emancipação e humanização de sujeitos historicamente situados, Pimenta, em resposta ao discurso da nova legislação para o ensino, ancorado no princípio do desenvolvimento pleno da cidadania, questiona qual perfil de professor faz-se necessário para levar a cabo um ensino

que promova o processo emancipatório de crianças, jovens e adultos. Com um olhar crítico sobre essa questão, a autora propõe alguns referenciais que considera importantes no processo de construção de uma identidade profissional: fazer uma revisão constante da significação social da profissão; revisar aspectos da tradição, reafirmando práticas culturalmente adotadas e tidas como significativas no atendimento às necessidades da realidade; analisar as práticas à luz de teorias existentes e construir novas teorias. Também, nas palavras da própria autora, esse processo constrói-se:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2012, p. 20).

Percebemos, no dizer da autora, o caráter subjetivo e objetivo que, articulados, vão permeando a construção da identidade de professor. Valores, sentimentos, representações construídos nas suas inter-relações ao longo da vida assim como as experiências, sejam elas anteriores ou durante a prática profissional, incluindo aí diferentes espaços de formação: o cotidiano escolar, os sindicatos, espaços de formação continuada (cursos de pós-graduação, congressos, etc.) vão constituindo as bases da formação de uma identidade profissional.

Na intenção de contribuir com as discussões referentes ao processo de construção da identidade de professor, durante o processo de formação inicial, Pimenta (Ibid, p. 21) propõe a necessidade de mobilização de três saberes, os quais considera essenciais para mediar a constituição da identidade profissional: os saberes da experiência, os do conhecimento científico-específico e os didáticos. Relativo aos saberes da experiência, a autora destaca que é importante atentar ao fato de que os alunos das licenciaturas, futuros professores, trazem experiências sobre o ser professor advindas da sua vida escolar. No percurso de escolarização, o aluno vai significando e ressignificando a atividade docente através das vivências particulares, dos discursos que a sociedade produz sobre a profissão, configurando em representações que orientam em grande medida a escolha e a adesão à profissão. No entanto, a autora enfatiza que o saber da experiência não é suficiente, pois não possibilita uma identificação com a profissão, visto que os alunos em formação olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.

Contribuindo nessa direção, ou seja, na valorização das experiências trazidas pelos alunos quando em formação para a docência, Guimarães (2004) vai dizer que parte da identidade será construída a partir do confronto das representações com as demandas sociais, o que implica possibilitar aos alunos em formação uma análise crítica e reflexiva das diversas representações historicamente construídas e que servem de base para a realização das práticas no contexto escolar. Para questioná-las (as representações) são necessários conhecimentos, saberes a serem desenvolvidos nos cursos de formação. Essa ideia converge com a apresentada por Pimenta, para quem o conhecimento específico e o didático são fundamentais no processo de construção da identidade profissional, alertando ao importante papel que os cursos têm na elaboração desses saberes.

Sobre a relevância do conhecimento científico-específico a ser trabalhado nos cursos de formação de professores, Pimenta ressalta que este se torna fundamental, tendo em vista que conhecer não significa obter informações. Mencionando a colaboração de Edgar Morin (1993) no tocante ao conceito de *conhecimento*, a autora explicita que o ato de conhecer implica desenvolver a inteligência e a consciência para saber articular as informações de maneira útil e pertinente com vistas à produção de novas formas de conhecimento. A consciência exige reflexão, análise, problematização das informações de modo a torná-las significativas nos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm a tarefa de trabalhar o conhecimento específico do seu campo de formação (história, matemática, línguas...) de modo crítico, analisando-o à luz das realidades, no contexto da contemporaneidade – o que constitui um desafio e uma outra concepção de formação profissional.

Partindo da tese de que para saber ensinar não bastam a experiência e o conhecimento científico, Pimenta fala da importância de um terceiro saber: o didático-pedagógico. Mobilizar saberes da prática, refletir sobre eles à luz das teorias, torna-se uma estratégia pedagógica que possibilitará aos alunos em formação uma ressignificação de seus saberes da experiência como também dos científicos. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui” (PIMENTA, 2012, p. 28). Isso coloca a necessidade de os cursos de formação para a docência oportunizarem aos alunos tanto atividades de pesquisa sobre a realidade escolar, instrumentalizando-os para a compreensão da realidade como também para o desenvolvimento de atitude investigativa em suas futuras atividades docentes, assim como oportunizar a inserção em práticas escolares como mecanismo de produção de conhecimento e de saberes pedagógicos na ação. Para Pimenta,

certamente essas ações conjugadas aos saberes da experiência e aos científicos, contribuirão sobremaneira em direção à construção da identidade dos professores.

A mesma autora ainda destaca as atuais tendências políticas no campo da formação de professores que privilegiam a concepção do chamado professor reflexivo. Essa categoria surgiu dos trabalhos de Schön (1990)⁶, cuja premissa está em considerar o profissional do ensino um intelectual em processo contínuo de formação. A centralidade de sua atividade deve consistir em pesquisa e reflexão sobre a própria prática, a fim de compreendê-la e reconstruí-la continuamente. Contudo, conforme veremos no próximo tópico, as ideias de Schön foram alvo de críticas feitas por outros teóricos, que deram continuidade às discussões em torno da categoria de professor reflexivo, avançando e propondo outras condições para tal formação.

Embora a literatura pedagógica no país reconheça que as discussões em torno da categoria de professor reflexivo tiveram início nos anos 90, a partir dos trabalhos de Schön, Paulo Freire, nos anos 70, já discutia a necessidade de uma formação profissional que desenvolvesse o saber da reflexão crítica sobre a prática. Para o autor:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deva dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2001, p. 43,44).

Percebemos a relevância dada ao diálogo entre teoria e prática; entre conhecimento científico e prática pedagógica. Isso converge para a necessidade, como aponta Pimenta, de os cursos de formação inicial para professores investirem em ações, como projetos de ensino, de pesquisa, que promovam o saber da reflexão na e sobre a ação, aproximando teoria da prática, ressignificando-a e produzindo novas teorias à luz das práticas. O movimento, no sentido de romper com uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (ainda tão presente em muitos currículos dos cursos de formação profissional), vem sendo construído nas

⁶ O norte-americano Donald Schön foi o principal formulador da teoria do professor reflexivo, tendo sido difundida no Brasil no início da década de 90, mais especificamente a partir do I Congresso de Formação de Professores entre os países de Língua e Expressão Portuguesa, ocorrido em Aveiro no ano de 1993, como também pela divulgação da obra de Nóvoa (1992): Os professores e a sua formação, que reúne textos de diversos autores, inclusive de Schön, sobre a abordagem de professor reflexivo (PIMENTA, 2002).

instituições de ensino, o que contribuirá no desenvolvimento de uma outra cultura de formação e conseqüentemente numa reconfiguração no tocante à identidade de professor.

Contudo, entendemos que os saberes necessários à formação da docência apontados acima (da experiência, científicos, pedagógicos, aliados à ação reflexiva) são produzidos discursivamente e nas interações entre sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, trazemos, a seguir, uma perspectiva discursiva de formação das identidades profissionais.

Silva (2000) compreende a identidade como resultante de atos de criação linguística. Para trabalhar essa ideia, o autor apresenta o conceito de performatividade desenvolvido por Judith Butler. A categoria performatividade relacionada à produção de identidade desloca a ênfase dada a esta como descrição, como algo pronto, algo que é, para a ideia de “tornar-se”, dando, portanto, à identidade um sentido de movimento e transformação (Butler, 1999 apud, Silva, 2000). Enunciados performativos não se limitam simplesmente a descrever uma ação, situação ou estado de coisas, como na proposição: “O livro está sobre a mesa”, a que Austin nomeia de proposição constativa ou descritiva. Ao contrário, performativos são enunciados que fazem com que algo se efetive, aconteça (SILVA, 2000, p. 92).

No entanto, Silva destaca o ato da repetição como mecanismo de produção da identidade. “A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição” (Ibid. p. 94). Desde o nascimento de uma criança inicia-se um processo de produção da sua identidade, por exemplo de gênero, ao serem repetidas inúmeras vezes “é menina”, “é uma menina”. Nesse sentido, as identidades sejam de gênero, raça, nacionais, profissionais são produzidas a partir da repetição de enunciados linguísticos. Essa repetibilidade, porém, pode ser interrompida, questionada e contestada, instaurando a possibilidade de pensar na produção de novas e renovadas identidades.

Podemos trazer essa discussão à questão da produção da identidade de professor. Tradicionalmente, o discurso que procura definir a atividade docente diz que o professor é um transmissor de conhecimento. Sabe-se que essa concepção tem sido questionada principalmente pelas teorias críticas da educação que não concebem o professor nessa perspectiva, a de transmissor de conhecimento, mas como alguém que problematiza, que cria as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento (FREIRE, 2001). Nesse contexto, a identidade de professor vai sendo reposicionada, ganhando novos contornos e representações.

Ainda na esteira da abordagem discursiva de formação das identidades sociais, profissionais, Moita Lopes (2002), em seu livro “Identidades fragmentadas”, argumenta que as nossas identidades sociais são construídas em práticas discursivas situadas na história, na

cultura e nas instituições. É através do discurso, sempre aberto à negociação de significados, que os sujeitos constroem a realidade social e a si mesmos. Disso decorre compreendermos que as identidades sociais, sejam elas de gênero, classe social, profissional, etc. estão sempre em processo, nunca concluídas, pois dependem da realização discursiva, dos significados construídos em circunstâncias particulares.

O mesmo autor chama atenção para a interação e as relações de poder que permeiam as identidades. É com base na representação que construímos do outro quando em interação que nos posicionamos, nos compomos de formas diferentes. Esse outro, ocupando uma posição superior na hierarquia das relações, estará mais apto a definir o que somos, “mais apto a definir a construção social do significado, exercendo, portanto, poder na construção social das nossas identidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 35). Essas identidades sociais, acrescenta Moita Lopes, são múltiplas, visto que as mesmas pessoas são inseridas nas mais diversas práticas discursivas que as compõem. As identidades não dependem, pois, de nossa vontade por que determinadas pelos discursos impregnados de poder. Mas elas podem, como já alertara Silva (2000), ser questionadas. “As identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Isso vai ao encontro do que apresentamos acima relativo à construção da identidade de professor. Embora discursos hegemônicos, instaurados ao longo da história da profissão professor tenham desempenhado e desempenhem papel importante na formulação dos significados sociais da profissão, esses discursos vão sendo questionados e ressignificados à luz de novas concepções (discursivas) de educação, de ensino e, conseqüentemente, produzindo novas representações em torno da atividade docente.

Nesse sentido, interessa abordar, brevemente, práticas sociais/discursivas que contribuíram para o desenvolvimento de concepções de formação de base teórico-pedagógica, as quais foram marcando a história profissional dos professores e produzindo uma cultura da profissão com todas as suas reconfigurações, ao longo das gerações.

2.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA CULTURA DA PROFISSÃO DOCENTE

A cultura da profissão professor pode ser tratada por diferentes vieses: a partir das políticas de institucionalização da profissão advindas dos poderes da Igreja e do Estado; em relação aos movimentos reivindicatórios por reconhecimento profissional; às questões de

gênero – a feminização do magistério; enfim, a um conjunto de práticas que foram compoendo a história da profissionalização docente.

Destacamos que o termo cultura, aqui, é tomado com base na compreensão desenvolvida pelos Estudos Culturais: conjunto de práticas que podem compreender tanto as diferentes formas de vida – ideias, linguagens, atitudes; quanto a uma gama de práticas culturais envolvidas na produção de textos, de mercadorias produzidas em massa, e assim por diante (NELSON, et al., 2012). Para Hall (1997), a cultura cumpre papel constitutivo em todos os aspectos da vida social por estar relacionada aos sistemas de significação, os quais permitem definir, codificar, organizar as coisas, assim como interpretar as próprias ações e as alheias. “Esses sistemas, tomados em seu conjunto, constituem nossas culturas” (p.1), representadas nas práticas sociais.

Contudo, sabemos que essas práticas e representações não são estanques, ao contrário, vão sendo produzidas socialmente num tempo e espaço concretos e em constante processo de negociação com os significados instaurados na história das sociedades, configurando renovados modos de pensar e de agir - movimento que passamos a discutir brevemente em relação às diferentes concepções de formação (práticas discursivas) de ordem teórico-pedagógica constituidoras de culturas da profissão e orientadoras dos modos de ser e de fazer do professor.

Estrela (2010), baseada inicialmente nos estudos de Giles Ferry (1973) sobre a evolução da profissão docente, apresenta quatro concepções de formação que tiveram sua origem no contexto europeu e norte-americano, influenciando depois demais países. São elas: o professor carismático, o professor técnico, o professor recurso e o professor reflexivo. Sobre o professor carismático a autora vai nos dizer que este conceito surge da ideia da profissão vista como missão, cuja origem está assentada no pensamento religioso da Idade Média. Nesse período, a visão de professor estava ligada ao caráter sacerdotal, o que pressupunha ter uma vocação, entendida como um dom, para exercer tal atividade. Depois, como forma de organização do ensino, a orientação dada aos professores passou a vir da *Ratio Studiorum* – diretriz que traduzia a pedagogia jesuítica, composta por regras e orientações que deveriam ser seguidas pelos docentes e cujos objetivos, segundo Junges (2006, p. 25), eram os de “um ensino de caráter verbalista, retórico, conservador, repetitivo e memorístico que ainda perdura na educação brasileira”. Para Nóvoa (1995, p. 16), os professores aderem de tal modo a esse conjunto de normas de cunho essencialmente religioso que, mesmo na viragem do século XIX para o século XX - período marcado pela participação dos professores em Congressos em

busca de aperfeiçoamento, percebe-se presente nos discursos as origens religiosas da profissão docente.

As práticas educativas, características desse período, configuram o modelo de escola tradicional que, nas palavras de Saviani (2009, p. 6) “organiza-se como um agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural das sociedades aos alunos. A estes cabe assimilar os conteúdos transmitidos”.

A concepção de professor técnico emerge, segundo Estrela (Ibid.), no contexto do movimento de democratização do ensino instalado no século passado. Esse movimento pressupôs um aumento significativo de escolas e por consequência de professores para atender as crianças e jovens oriundos das classes populares. Não era mais exigido um professor com vocação, mas alguém dotado de competências específicas para levar a cabo um ensino que, além de expandir, começava a mostrar problemas, por exemplo, de altos índices de reprovação. A formação dos professores passa a centrar-se no treinamento de técnicas para transmitir os conhecimentos vindos da ciência. Assim, a valorização de competências ligadas ao saber ensinar vai definindo uma nova identidade profissional, que começa a ser caracterizada como a de professor técnico.

Essa concepção de formação ficou conhecida a partir do modelo da racionalidade técnica. Segundo Pérez Gómez (1992, p. 96), essa é: “uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”.

A ideia subjacente na racionalidade técnica traz que os professores devem pautar-se no conhecimento científico, aplicando-o com rigor na prática, e o seu sucesso é em grande medida avaliado pelo domínio que têm em aplicar as técnicas de ensino. Questões importantes relacionadas ao o quê, por que e para quem ensinar são decididas pelos cientistas básicos (psicólogos) e aplicados (pedagogos). Contribui Pereira (2006) dizendo que a dimensão técnica de formação de professores pautou-se nos estudos da psicologia comportamental de base epistemológica positivista, significando que os professores deveriam ser preparados a transmitir os conteúdos, as estratégias de ensino e as avaliações pensadas por especialistas, cumprindo um papel eminentemente de organizadores desse conjunto de elementos de modo a garantir a eficácia na aprendizagem.

Para Pérez Gómez (1992), a concepção técnica de formação de professores, considerada pelo autor como linear e simplista, compreende dois grandes componentes: o científico cultural, cujo objetivo é o de assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o

psicopedagógico, que visa preparar o professor para a aprendizagem eficiente sobre o modo de atuar em sala de aula. Ainda o mesmo autor acrescenta que essa perspectiva de formação, além de acarretar uma relação de total subordinação dos docentes aos psicólogos e pedagogos, promove, em contrapartida, o isolamento de cada uma dessas categorias de profissionais, evitando o confronto de ideias e promovendo um desconhecimento mútuo sobre a natureza do ensinar/aprender.

Produz-se, inevitavelmente, a separação entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado do qual se derivam as técnicas para o diagnóstico e resolução de problemas na prática, e a partir da prática se colocam para os teóricos e investigadores os problemas relevantes de cada situação (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 357).

Instaura-se, nessa dinâmica, a forte dicotomia entre teoria e prática, sendo esta última entendida como um espaço de aplicação de teorias estabelecidas *a priori* e de exercício para a utilização de instrumentos técnicos com vistas à resolução eficaz dos problemas diagnosticados nos processos de aprendizagem.

Dentro dessa ampla perspectiva técnica ou instrumental percebe-se a existência, de acordo com Pérez Gómez, de dois modelos de formação de professores: o de treinamento e o de adoção de decisões. O modelo de treinamento pressupõe uma formação baseada nos resultados das investigações sobre eficiência docente. Os professores tornam-se competentes à medida que conseguem aplicar, de forma mecânica, as técnicas e procedimentos necessários com o objetivo de conquistar eficácia nas metas de ensino almejadas, vale reafirmar, almejadas e pensadas por outros. A lógica consiste em estabelecer uma relação estável entre comportamentos docentes e sucesso na aprendizagem dos alunos. Temos nesse paradigma de formação profissional uma visão estreita, linear e mecânica do processo educativo, desconsiderando a natureza dinâmica, conflitante, imprevisível, e podemos dizer até perturbadora em que ocorrem muitas das situações de ensino.

Numa visão menos dura, mas não tão distante do modelo de treinamento, temos a formação direcionada a tomadas de decisões. Também apoiada na ideia de transmissão de ensino, ou seja, o professor é o responsável por transferir os conteúdos advindos de um programa que são estabelecidos por especialistas; a abordagem de tomadas de decisões difere da de treinamento por propor ao professor a adoção de princípios e procedimentos, também elencados por especialistas, que serão levados a cabo nas diferentes situações de ensino; o professor nessa abordagem será formado não como mero transmissor mecânico das

prescrições advindas dos investigadores, mas como alguém que pensa modos de intervenção, toma decisões apoiado em princípios e procedimentos de ensino consideradas as condições e as características da situação sobre as quais intervém.

Embora percebamos algum avanço nessa segunda proposição de formação: a capacidade de pensar (ora vejam!) é reconhecida aos professores, não podemos deixar de enfatizar o caráter determinista que subjaz ambos os modelos. Seja pelo emprego de técnicas ou subsidiados por princípios e procedimentos, os professores são orientados nas suas ações por determinações vindas de fora, por aqueles que investigam sobre o ensino muito embora distantes das realidades com as quais os docentes convivem. Nessa direção, Pérez Gómez tece uma crítica aos modelos da racionalidade técnica de formação de professores pelo fato de não serem possíveis de enfrentar e dar conta dos fenômenos complexos, cada vez mais incertos, instáveis, singulares, que permeiam a atividade prática dos docentes. E acrescenta:

Para o profissional prático, os desafios não se reduzem à solução de problemas identificados previamente e desde fora, mas orientam-se para o esclarecimento de situações complexas em que os problemas devem ser em primeiro lugar colocados, situados e valorizados. A primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema, é esclarecer o que acontece ao seu redor [...]. Além do mais, as situações problemáticas da prática se apresentam, com frequência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam. Por isso, o profissional prático não pode tratá-los como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 361).

Paralelamente à tendência tecnicista de formação, surge o conceito de professor recurso. Segundo Estrela (2010, p. 13), essa ideia teve sua origem nas correntes pedagógicas não diretivas influenciadas pela psicologia humanista de Carls Rogers, cuja abordagem para a compreensão do desenvolvimento da personalidade centrava-se na pessoa, influenciando o campo da educação que passa a perceber a aprendizagem centrada no aluno. Tendo em vista essa nova percepção de aprendizagem, o professor deixa de ser o centro do processo, aquilo que o caracterizava no modelo de escola tradicional com viés pedagógico tecnicista, e passa a cumprir um papel de facilitador e organizador de situações de aprendizagem e não mais de transmissor de conteúdos. A orientação é trabalhar atentando para os interesses e as necessidades dos alunos, o que acarreta, segundo Saviani (2009, p. 8), um deslocamento do eixo da ação pedagógica do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos; do diretivismo para o não-diretivismo; do professor para o aluno; da quantidade para a qualidade.

No entanto, essa tendência de formação de professores inserida no movimento denominado de Escola Nova, instaurado no Brasil na primeira metade do século XX em contraposição à pedagogia tradicional, não obteve sucesso. Conforme Saviani (Ibid.), os resultados do movimento de uma nova pedagogia e por consequência da função do professor foram mais negativos do que positivos, pois ao despreocuparem-se com a disciplina e com a transmissão de conteúdos, os professores acabaram por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, aprimorando a qualidade de ensino destinado às elites. Vale destacar que essa tendência de renovação do ensino centrado no aluno, tendo o professor um papel de recurso ou de estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberia aos alunos, coexistiu com as características do professor tradicional, transmissor de conteúdos.

Tendo a proposta escolanovista fracassado, dadas as condições e pressupostos que a sustentavam: os professores deveriam trabalhar com pequenos grupos de alunos, num ambiente estimulante dotado de recursos materiais mais diversos, o que se prestava aos grupos de elite; revigoraram-se os esforços de retomada da concepção tecnicista, agora centrada no processo. O foco deixa de ser o professor da escola tradicional ou o aluno da escola nova, delegando a estes papel secundário, tornando-se submissos à condição de executores de um processo pensado e organizado por especialistas supostamente habilitados para corrigir os problemas apresentados pelos professores no curso de suas intervenções.

A partir da segunda metade do século passado, mais especificamente na década de 80, severas críticas passam a ser feitas pela literatura especializada em torno do sistema educativo. Segundo Pereira (2006, p. 27), a escola começa a ser vista como uma agência cuja prática educativa deve estar necessariamente vinculada a uma prática social mais ampla e não uma instância isolada e independente das questões sociais, o que caracterizava a escola conservadora até então. Disso decorre a necessidade de formar professores que desenvolvam a consciência do seu papel político e transformador da realidade através do ensino. Nesse contexto de discussões, surge a concepção de *educador* em tentativa de substituição à palavra professor. De acordo com Pereira, essa proposta de mudança na caracterização do profissional do ensino ocorre devido a dois fatores. Primeiro, pela insatisfação dos especialistas em relação às conhecidas concepções de formação de professores, depois, com o objetivo de marcar um rompimento com o modelo de escola tradicional vigente. A ordem passa a ser ao ato de educar sobre o de ensinar, exigindo uma outra perspectiva de formação profissional:

A figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político (PEREIRA, 2006, p. 28).

Contudo, essa ideia de *educador* torna-se alvo de questionamentos pelo fato de ter sido dado grande primazia ao caráter político da formação profissional, deixando de lado, sob a ótica de alguns especialistas, a preocupação com a formação técnica. Assim que, na sequência dos debates enfatiza-se a necessidade de uma formação que envolvesse o conhecimento específico, o pedagógico e o compromisso político do professor, o que contribuiu para desfazer a polarização entre as categorias *educador* e *professor*. Ainda conforme Pereira, essa discussão sobre formação profissional técnica e política foi bastante polêmica, suscitando preocupações principalmente de autores que trabalhavam às bases de um referencial marxista e gramsciano, por temerem um retorno disfarçado ao paradigma tecnicista tão questionado.

Já no final da década de 80 começa a emergir uma nova concepção de formação profissional, sugerindo que o professor deveria tornar-se mais autônomo na construção dos saberes advindos da sua prática, diminuindo, com isso, a dependência em relação aos saberes produzidos pelos investigadores das universidades. Desse entendimento nasce a metáfora do professor investigador ou pesquisador que, de acordo com Estrela (2010), cruza-se com a ideia de professor reflexivo ou prático reflexivo.

A noção de professor como prático reflexivo instaura-se a partir de movimentos iniciados especialmente na América do Norte com Donald Schön, conforme já explicitamos, estendendo-se para outros países com o propósito de buscar alternativas para mudanças no ensino e na formação de professores. Segundo Zeichner (1993), os motivos dessa mobilização de cunho internacional pode ser atribuída a dois fatores: a reação contra ao paradigma da racionalidade técnica, que pressupõe um professor passivo, limitado a cumprir aquilo que os especialistas, de fora da sala de aula, determinam, ou seja, uma reação às orientações impostas de cima para baixo. É chegada a hora de começar a reconhecer os professores como profissionais ativos no processo de construção do saber, formulando eles próprios as propostas e os objetivos do seu trabalho como também os meios para atingi-los.

Um outro fator que pode justificar o movimento em prol do professor prático reflexivo diz respeito à necessidade de reconhecer que o conhecimento não está exclusivamente nas mãos dos investigadores nas universidades. Os professores também têm

teorias sobre o ensino que podem contribuir de maneira significativa com a educação. Teorias essas fundamentadas em seus saberes práticos, não sendo, contudo, reconhecidas por investigadores que tentam definir as bases para a produção de um bom ensino sem ouvir os professores. Como exemplo do não reconhecimento dos saberes práticos dos professores, temos a grande quantidade de material educacional: livros didáticos, artefatos tecnológicos, manuais de ensino que são produzidos por outros para serem consumidos pelos professores. Corroborando essa ideia, Zeichner diz que apesar dos movimentos de emancipação dos professores instaurados nas últimas décadas, ainda assistimos a práticas de investigação sendo feitas por aqueles que estão fora da sala de aula e os professores, quando considerados, são vistos como meros consumidores das investigações (Ibid., p. 17).

Sacristán (2005), ao fazer críticas direcionadas ao campo da investigação e da formação de professores, destaca a cultura que ainda sustenta os modos de produção do conhecimento nas universidades, cujas práticas são as de os investigadores fazerem discursos sobre os professores enquanto estes trabalham, alijando-os à condição de que não têm a capacidade de produzir discursos.

Nesse novo contexto de discussões sobre o papel do professor, as suas condições de formação e de desenvolvimento profissional ainda muito próximos da racionalidade técnica, ganha visibilidade a concepção de professor prático reflexivo, que elenca em um dos seus princípios o reconhecimento da riqueza das experiências vividas pelos professores no seu fazer pedagógico. Zeichner, ao tratar dessa concepção de formação, remete-se inicialmente a Dewey, o qual definiu a ação reflexiva como algo:

que implica uma consideração ativa, cuidadosa e persistente daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. [...] é uma maneira de encarar e responder aos problemas. A ação reflexiva é também um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão [...] (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Para além dessa definição dada por Dewey, que parece implicar uma atividade individual do professor sobre a sua prática, o que implicará no desenvolvimento do pensamento e da ação; Zeichner (Ibid., p. 51) vai propor a partir de pesquisas que realiza em escolas e com os professores três perspectivas que, sob seu ponto de vista, servem para orientar a utilização do termo ação reflexiva:

a) A prática reflexiva deve dirigir-se tanto para o interior, para a própria prática do professor, quanto para o exterior, ou seja, para as condições sociais em que a prática ocorre. Disso deriva a necessidade do professor estar atento às questões que circundam o seu contexto de trabalho: seus alunos, a sala de aula, a escola, seus colegas, a comunidade para quem seu trabalho dirige-se.

b) O reconhecimento dos professores de que os seus atos são fundamentalmente políticos, podendo direcioná-los a objetivos democráticos emancipatórios. A ação de refletir dos professores não pode ignorar questões sobre o papel social da escola no seu trabalho de humanização e emancipação dos sujeitos.

c) A reflexão é uma prática mais social, coletiva, do que individual. Isso sugere transformar os espaços escolares em *comunidades de aprendizagem*, em que os professores possam trocar ideias, problematizar suas experiências, apoiarem-se uns nos outros, caracterizando efetivamente um trabalho coletivo-reflexivo.

Conforme já mencionado, a concepção do professor como prático reflexivo incorporou-se às discussões de pesquisadores no contexto brasileiro no início da década de 90. Autores como Pimenta e Libâneo, entre outros, passam a discutir as diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas no cenário internacional por Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Contreras sobre a categoria da reflexividade no campo da formação de professores. Esses autores brasileiros, a partir de suas pesquisas tanto teóricas como empíricas, em diálogo, então, com os estudos estrangeiros, formulam um conjunto de compreensões que, nos seus entendimentos, apontam para a possibilidade de superação de alguns limites observados na concepção de professor reflexivo advindos das diferentes abordagens teóricas.

Pimenta (2002, p. 43-44) aponta alternativas que, a partir de suas análises, considera poderem contribuir para qualificar a perspectiva da reflexão na formação dos professores:

a) Do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo: essa mudança de perspectiva implica considerar a reflexão não como um ato individual do professor sobre a sua prática - o que pressupunha a abordagem de Schön - mas um ato coletivo no sentido de considerar a análise das práticas escolares dentro de um contexto social mais amplo, direcionando a reflexão a um compromisso ético-político em busca da emancipação e da transformação das desigualdades sociais.

b) Da epistemologia da prática à práxis, ou seja, deslocar o entendimento de que basta aos professores a prática para a construção do saber docente, configurando um individualismo fruto de uma reflexão em torno de si próprio, para uma práxis que tem a teoria como elemento fundamental para dotar os professores de saberes a serem articulados à

prática, contextualizando-a, resignificando-a como também sendo por ela, a teoria, resignificada.

c) Da cultura do professor-pesquisador, tido como o profissional das universidades, para a prática da pesquisa nas escolas, pelos professores que nelas atuam considerando aqui a necessidade de um processo formativo que invista no desenvolvimento de uma cultura de análise das práticas docentes e escolares com a colaboração das universidades.

d) Da formação inicial e contínua distantes das escolas, ao entendimento de desenvolvimento profissional dos professores, o que pressupõe assumir a formação inicial e o exercício da docência como um continuum de experiências pessoais e coletivas relacionadas a condições concretas de trabalho. Isso implica uma revisão na concepção dos currículos, sugerindo práticas que vinculem os cursos, sejam de formação inicial ou continuada, às problemáticas reais do campo de atuação dos professores e dos futuros mesmo ainda em processo de formação inicial.

Corroborando essas alternativas apresentadas por Pimenta para o desenvolvimento profissional do professor ao longo da sua formação, considerado um intelectual crítico reflexivo, Libâneo (2002, p. 70) colabora acrescentando ao que entende por capacidades que os professores deveriam simultaneamente desenvolver para tornarem-se sujeitos críticos-reflexivos no cotidiano de suas ações. Primeiramente, considera a necessidade de o professor apropriar-se de forma teórico-crítica das realidades sociais, políticas, institucionais, analisando-as sempre levando em consideração os contextos reais em que atua. Sugere também que os docentes apropriem-se de metodologias de ação, de procedimentos facilitadores de seu trabalho para a resolução de problemas da sala de aula. Destaca, contudo, que esse movimento deve ser feito com base no conhecimento de teorias que auxiliem os professores a compreender de modo crítico o seu próprio pensamento, assim como as suas práticas de ensino, buscando aprimorá-las. Desse modo, entendemos que o autor apresenta uma concepção de formação reflexiva que compreende, mas também vai além da ideia de os professores aprenderem a refletir sobre os problemas da prática docente. Considera que estes precisam desenvolver leituras críticas da realidade, subsidiados por teorias que irão permitir, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocarem-se frente à realidade, apropriarem-se do momento histórico de modo a pensar essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2002. p, 72).

Discutimos de forma breve o conjunto de concepções de formação docente que foram e estão constituindo a história e a cultura da profissão, entendidas não como formas lineares do pensamento pedagógico em que umas ideias substituem as outras, mas como um

conjunto de práticas discursivas em negociação a partir de novos valores que a sociedade impõe. Essas concepções, carregadas de significados, tornam-se importantes nesse estudo por possibilitarem uma maior compreensão das representações e dos sentidos atribuídos às práticas de formação pelos sujeitos da pesquisa, implicando ambos (representações a práticas de formação) no processo de identificação com a docência.

Podemos perceber que a tendência atual indica a formação do professor prático reflexivo, que inclui considerar os saberes da experiência, os teóricos-específicos e os didáticos, conforme aponta Pimenta (2012), aliados a um compromisso ético-político do professor. Mas também entendemos que muitos valores desenvolvidos e enraizados na formação de professor técnico ainda persistem na cultura da profissão, como nuances do carismático, dotado de uma vocação ou do professor recurso, que entende o ensino centrado no aluno. Todos esses valores e concepções, representados nos discursos que permeiam o mundo social dos professores, vão produzindo subjetividade e contribuindo para a constituição da identidade do sujeito professor. Dissemos contribuindo por compreendermos, conforme nos orientam a teoria dialógica do discurso - a qual passamos a discutir a seguir, e a perspectiva de constituição do sujeito pós-moderno, aqui representada pelos EC, que os sujeitos não são submissos às formas sociais; eles tomam posições, fazem escolhas que podem convergir ou não com os valores veiculados pela cultura.

2.4 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros (MIKHAIL BAKHTIN, 2011, p. 373).

A Teoria Dialógica do Discurso (TDD), assim nomeada pelos estudiosos que investem nos estudos baseados no pensamento do Círculo de Bakhtin⁷ está inserida no âmbito das Ciências Humanas. Esse campo de produção do conhecimento de tradição hermenêutica “se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizadores” (FARACO, 2009, p. 41), percebendo o homem em sua totalidade; a sua história e a cultura em que está inserido. Acrescida à ideia de completude do ser advinda

⁷ Círculo de Bakhtin: grupo multidisciplinar que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, composto por Mikhail Bakhtin e colaboradores: V. N. Volochínov e P. N. Medvedev (FARACO, 2009).

desse campo científico, a TDD irá conceber o sujeito como constituído pela linguagem – objeto que se tornou o centro das reflexões feitas pelos membros do Círculo. Sobre isso, Faraco (Ibid.) contribui dizendo que Bakhtin teria assumido a concepção de linguagem como sendo o elemento agregador do pensamento do Círculo.

Assim, esse tópico tem por objetivo discorrer sobre os fundamentos da concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin e seus seguidores, trazendo na sua esteira as noções de sujeito, interação, dialogismo e seus desdobramentos, sobre as quais a presente pesquisa irá apoiar-se para desenvolver o trabalho de análise e interpretação. Acrescentamos que a atividade de deslindar sobre as noções do pensamento do Círculo é tarefa nada fácil pelo fato de não encontrarmos conceitos linearmente estabelecidos; o que temos nessa teoria é um movimento discursivo que agrega muitas noções ancoradas principalmente no princípio do dialogismo - elemento fundamental na constituição e aceção de linguagem desenvolvida pelo grupo. Por isso, a TDD não oferece *a priori* nenhum conjunto de categorias de análise que são, por exemplo, encontradas em outras teorias linguísticas. O que podemos encontrar, segundo Faraco, são diretrizes que nos orientem a compreender de modo mais contundente o objeto de investigação.

2.4.1 A Linguagem no pensamento do Círculo de Bakhtin

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/2012), Bakhtin/Volochínov⁸ desenvolveram ideias que contribuíram sobremaneira nas discussões acerca da linguagem. Para esses autores, esta é de natureza social no sentido de que se constitui no processo de interação viva entre os sujeitos. Contrapondo às orientações linguísticas de sua época, as quais tratavam a língua como um sistema fechado, abstrato, externo à consciência individual - o chamado objetivismo abstrato, cujo representante maior é o linguista Saussure; ou como um processo resultante da ação individual dos sujeitos – o subjetivismo idealista; Bakhtin/Volochínov (2012, p. 128) defendem que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. E acrescentam:

⁸ Optamos pelo uso dos nomes dos dois autores na obra citada tendo em vista uma das orientações dadas por Faraco (2009, p.12) quanto à atribuição da autoria dos textos do Círculo de Bakhtin.

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 98).

Diferentemente, então, do que preconizava Saussure e seus herdeiros estruturalistas filiados à corrente positivista, onde tudo precisa ser isolado em partes mínimas, analisado e quantificado em busca de uma lei universal - o que faz Saussure em relação ao conceito de língua: conjunto de signos (convenções) arbitrariamente definidos por uma comunidade para atender as suas necessidades de comunicação e, para efeito de estudos, possíveis de serem apreendidos em suas partes mínimas (fonemas, morfemas) - Bakhtin/Volochínov vão interessar-se por aquilo que faz parte da natureza do sujeito sócio-histórico - a linguagem em uso, dando ênfase à fala como sendo o motor das transformações linguísticas e por sua vez das transformações sociais.

A fala torna-se o elemento-chave real do qual dispomos para compreender a linguagem humana. Como ela está sempre em movimento, não sendo passível de determinações por regras *a priori*, temos de analisá-la considerando outros elementos que não estão circunscritos em um sistema fechado comandado por regras; entre eles o contexto de produção, o conteúdo ideológico que a palavra veicula, a história, a cultura dos sujeitos e suas posições avaliativas, pois todo signo sempre vem carregado de um valor axiológico vivencial. Bakhtin/Volochínov (Ibid.) revestem a linguagem de uma dimensão semântico-axiológica e contextual não possível de ser apreendida pela linguística formal. Nesse contexto, tem-se que a língua (a palavra) adquire seu valor nos enunciados concretos realizados no processo de interação, sendo sua natureza social, ideológica. Por compreender a palavra como um signo sócio-ideológico, os autores vão nos dizer que “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p.99). Ideologias inseridas em uma situação concreta de enunciação que encontram na palavra (no enunciado) a sua forma de materialização. Disso decorre que a unidade de interesse para a análise da linguagem na perspectiva bakhtiniana passa a ser o enunciado - lugar onde a palavra ganha vida sempre carregada de valor; e não o signo monológico. Importante destacar que a ideologia não significa uma simples expressão de ideias, mas “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2005, p. 169).

Os enunciados, como entidades reais da comunicação, são acontecimentos únicos, irrepetíveis, pois a cada enunciação temos acentos de valor e entonações distintas. Somente as

unidades da língua no sistema formal são passíveis de repetição: um mesmo fonema, uma mesma palavra ou oração podem ser repetidos milhares de vezes, porém, esse sistema não dá conta da dimensão do funcionamento da língua em sua concretude. Nas palavras de Fiorin (2006, p. 23) “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões”. Contudo, a crítica feita à linguística formal não significa desconsiderá-la do quadro de referências válidas para o estudo da língua. A insistência é em que ela não é suficiente para tratar da língua vinculada a sua materialização no enunciado, sempre carregado de uma dimensão axiológica, ideológica e vivencial. Para o Círculo, a “enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 113). Nesse sentido, a língua não pode ser vista “como um sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais” (FARACO, 2009, p 120).

Essas práticas são realizadas por sujeitos cultural e historicamente situados e em situações de interação viva com múltiplas vozes sociais. Vozes que se situam em um contexto imediato de interlocução e em contextos mais amplos da sociedade. Portanto, um sujeito ativo e relacional que mantém a sua singularidade, mas carrega as marcas da vida em sociedade sem ser submetido a ela, ao contrário, constituindo-a e sendo por ela constituído. É a partir dessa concepção de sujeito, concebido em processo contínuo de interação dialética com o social através da linguagem, que nos interessa discutir nesse estudo para efeitos de compreender como ele produz a sua subjetividade e identidade de professor pelas vias dos processos de identificação com a docência, integrado com a realidade social e cultural em que está inserido.

2.4.2 Concepção de sujeito na obra de Bakhtin e o Círculo

Para tratarmos da noção de sujeito na perspectiva bakhtiniana serão apresentados os conceitos de consciência individual, unicidade do Ser e alteridade entretecidos ao aspecto da interação como elemento integrante desses conceitos. Sobre a consciência, Bakhtin/Volochínov (2012, p. 36) vão nos dizer que:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos (sempre ideológicos – *grifo nosso*) são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.

A consciência é, portanto, um fato socioideológico derivada dos signos criados e recriados em fluxo permanente e no processo de interação viva entre os sujeitos. Sua natureza é heterogênea por que banhada por múltiplas vozes sociais no curso da história. Segundo Faraco (2009, p.84), é nessa atmosfera heterogênea que os sujeitos vão-se constituindo discursivamente, assimilando as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas. Assim que, compreender o funcionamento da consciência humana na perspectiva bakhtiniana significa explicá-la por fatores sociais, pois o que determina o seu conteúdo é o que está fora dela. É o social que se infiltra no psiquismo do indivíduo. A palavra nasce primeiramente no curso do processo de socialização dos indivíduos para depois ser integrada ao psiquismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 65).

Dizer que a consciência individual é um fato eminentemente social não significa desconsiderar o caráter de singularidade dos sujeitos. Ao contrário, um dos aspectos que baliza a concepção de linguagem e de sujeito na teoria do Círculo é a unicidade do Ser. O sujeito, embora inserido no caldo da heteroglossia e de suas relações dialógicas, tem a possibilidade da singularização de si e do seu discurso, assumindo um lugar e uma posição única e irrepetível. Isso coloca em evidência o caráter ativo do sujeito na sua inter-relação com o social – inter-relação em que ambos se influenciam, mas deixam marcas de suas características. Como diz Sobral (2009), tanto o sujeito como as marcas sociais e históricas mantêm certa continuidade, mas vão alterando-se, daí o caráter inconcluso do sujeito e do social.

Faraco (Ibid. p. 86,87) vai dizer que o sujeito para o Círculo é social e singular de ponta a ponta. Social porque a sua consciência se alimenta do que é exterior e singular porque cada consciência responde de forma única as suas condições objetivas – o que caracteriza o Ser como um evento único.

Sobral (2005, p. 22) acrescenta que a concepção do sujeito para o Círculo é que este sendo um eu para si, condição de sua identidade subjetiva e de sua singularização, é também um eu para o outro, configurando-se no “outro” do outro, condição de inserção das identidades no plano relacional, de onde emerge o sentido da existência. Podemos entender que o processo das relações intersubjetivas, de consciência a consciência é o que vai produzindo a nossa subjetividade e as nossas identidades.

Aproximando-se da ideia de um sujeito individual em relação dialética com o social, González Rey vai nos dizer que a subjetividade não é mero produto do externo, mas algo que se forma no campo de ação do sujeito com o social. “A psique e o campo social se entrelaçam em formas complexas e contraditórias” (2005, p. 57) de modo que os sujeitos nunca estão

submissos ao simbólico e às formas culturais, ao contrário, estão ativamente implicados nesses sistemas, interpretando-os à luz das suas atividades representacionais. Sobre a formação da consciência, esse mesmo autor afirma que essa se forma na confluência dos sentidos subjetivos, que nem sempre o sujeito conscientiza, (mas estão lá) com a ação intencional, reflexiva e representacional implicados de forma constante no processo de suas práticas. Essa articulação entre o individual (subjetivo) e o social (objetivo), no nosso entendimento permeado pela linguagem, vai produzindo novos sentidos, os quais modificam a si mesmos e as suas práticas. Em síntese, González Rey (Ibid.,p. 238-239) escreve:

A categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está situado em uma região de prática social [...]. O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar a sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas.

Há nesse dizer a ideia de um sujeito não submisso a uma realidade dada, mas ativo e comprometido com a construção do seu desenvolvimento e, portanto, da sua identidade feita de escolhas, não simplesmente cognitivas, mas por aquilo que faz sentido no social (com é o caso da escolha pela profissão professor), abrindo espaço a novas relações e novos sistemas de valores na sua constituição. Ainda contribui Scoz (2011, p. 32 – 33) dizendo que no jogo da produção de sentidos o sujeito está em constante tensão com o estabelecido, surgindo, desse modo, alternativas de ruptura, o que contribui para a geração de novos sentidos e para as mudanças nos espaços sociais. É nesse processo que as identidades pessoais são construídas – nas rupturas com o estabelecido. Sobre isso, afirma Dubar (2009, p. 234):

A identidade pessoal dos sujeitos [...] se constrói durante toda a vida. Mas não se reduz a uma interiorização “passiva” e “mecânica” das identidades herdadas, do conjunto das características ligadas ao nascimento, nem dos papéis estatutários predefinidos. Ao contrário, ela se conquista com frequência contra esses, por distanciamento e rupturas, não excluindo nem as continuidades nem as heranças.

Percebemos aproximações entre a teoria dialógica do discurso e a de González Rey pelo fato de ambas colocarem primazia no aspecto social como constitutivo da natureza do Ser. De um lado, temos a palavra em sua concretude - signo ideológico por excelência - e o pensamento (ambos produzidos por relações intersubjetivas), como responsáveis pela formação dos indivíduos e por consequência pelas mudanças na sociedade. De outro, temos o

reconhecimento dos sentidos subjetivos que, relacionados às atividades de linguagem – representacionais, reflexivas, confluem para a constituição de si e do mundo. Nessa direção, temos a possibilidade de compreender a natureza complexa do sujeito, integrando o subjetivo e o objetivo em permanente relação dialética com o social.

Contudo, sabemos que o sujeito não está sozinho na dinâmica de construir-se ativamente. A sua subjetividade e identidade nascem, fazem-se no plano relacional, sendo o *outro* seu elemento constitutivo. Relativo à essa discussão, Sobral, ao referir-se à “um sujeito situado”, traz a noção, fundamentado na concepção bakhtiniana, de como este se constitui na relação com o outro. O autor nos diz que: “Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro” (2005, p. 22). Temos nesse dizer a compreensão de um dos aspectos basilares da teoria dialógica – a inter-relação eu/outro, princípio da alteridade, sendo esta aquilo que dá as condições para a constituição e o desenvolvimento do psiquismo.

Também é fundamental compreender o sentido dado à interação pelo Círculo de Bakhtin no processo de constituição dos sujeitos. Toda interação é dialógica, não no sentido da comunicação face a face, sendo esta apenas uma forma composicional do discurso, mas no sentido de que ela (a interação) pode iniciar-se no próprio discurso interior perpassado sempre por múltiplas vozes sociais, produzindo sentidos e constituindo os sujeitos. Todo discurso interior revela-se um produto total da inter-relação social. Nesse processo dialógico, o sujeito na sua relação com outros, sejam virtualidades ou realidades, vê-se em permanente formação – uma entidade em mutação. Nas palavras de Sobral “o sujeito, por mais diversas que sejam suas relações com outros sujeitos, não deixa de ser ele mesmo, mas, naturalmente, vai se alterando a partir dessas relações” (2009, p. 51).

Bakhtin e o Círculo, iluminados pela história do pensamento filosófico⁹ que trazia a discussão da intersubjetividade (a relação eu/outro) como um valor na compreensão da construção do Ser, vão trazer a linguagem, enquanto atividade, como elemento primordial desta construção, gerando as bases para o desenvolvimento de noções, as quais vão perpassar o espírito da obra. Dentre essas noções, destacamos o princípio do dialogismo que traz no seu escopo aspectos dentre os quais elencamos, para efeito do trabalho de análise e interpretação, o plurilinguismo e o acento de valor – discussões apresentadas a seguir.

⁹ Faraco (2009) vai dizer que o tema da intersubjetividade desponta no contexto da filosofia alemã do séc. XVIII, originando daí diferentes abordagens sobre a questão no curso da história, inspiradoras do pensamento do Círculo.

2.4.3 Dialogismo: noções pertinentes ao estudo

Fiorin (2006), ao textualizar sua compreensão em torno do dialogismo bakhtiniano, propõe elucidá-lo considerando três dimensões: o enunciado em sua dialogização interna; o enunciado em suas formas composicionais e, por fim, o dialogismo como constitutivo do indivíduo. É na esteira dessa sua compreensão e na de outras vozes discursivas que discorreremos sobre este “princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin” (Ibid., p.18).

Ao falar sobre a dialogização interna do enunciado, Fiorin vai nos dizer que a heterogeneidade é a sua característica fundamental, pois todo enunciado revela sempre duas posições, a sua e uma outra em oposição à qual ele se constrói. “Ele exhibe o seu direito e o seu avesso” (p. 24). Assim que um enunciado só faz sentido quando ele entra em contraposição a um outro; por exemplo, dizer que negros e brancos têm a mesma capacidade intelectual significa pelo fato de haver uma outra posição - o discurso racista que proclama a superioridade dos brancos em relação aos negros. No entanto, é preciso apontar que as relações dialógicas (vozes sociais que compõem o enunciado) podem ser de divergência ou convergência, de acordo ou desacordo, de conciliação ou de luta. A relação de contrato entre os enunciados dá-se sempre numa zona de tensão, por isso “os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais” (p. 25).

A ideia desse entrecruzamento tenso de vozes sociais, carregadas por diferentes posições (convergências, divergências) que constituem o discurso, traz no seu escopo a concepção de plurilinguismo. A noção de plurilinguismo, questão ainda pouco desenvolvida nos estudos relativos à dimensão discursiva da linguagem, de acordo com Di Fanti (2003), problematiza as tendências de racionalização da língua como estrutura homogênea e vai trazer para o centro da discussão a dinamicidade, o não acabamento e a pluralidade constitutivos de todo o enunciado. Ainda a mesma autora vai dizer que o plurilinguismo não se refere estritamente à diversidade de “línguas nacionais” – a coexistência de sistemas linguísticos diferentes (dialetos, falares) numa dada comunidade, mas à diversidade de vozes sociais que constituem o discurso. “É o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre as vozes sociais engendradas em um espaço inter-relacional nos limites de uma língua nacional” (p. 102).

Essa multidão de vozes sociais ou de línguas sociais está impregnada de um conteúdo axiológico estratificado. A estratificação aqui não se refere apenas às variedades geográficas, temporais, sociais descritas pelos estudos da Sociolinguística, por exemplo. Junto

a este conjunto de estratificação há uma outra, que diz respeito à saturação de índices sociais de valor engendrados na linguagem pelos falantes e advindos das suas experiências sociais, históricas. Entendemos que esse conjunto de vozes vem sempre ocupado por posições avaliativas estratificadas, relacionadas ao mundo tal como ele é semiotizado por determinado grupo social. Portanto, “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (Faraco 2009, p. 57) saturadas dos mais diversos índices sociais de valor – o que caracteriza o plurilinguismo.

Relativo à noção de acento de valor, Bakhtin/Volochínov (1929/2012) vão dizer que toda palavra, para tornar-se enunciado, traz como condição inalienável um acento de valor, isto é, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela palavra viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (p. 137). Essa qualidade apreciativa de toda palavra materializa-se no tom, na entonação expressiva inerentes a ela, sendo que, ao empregar determinado enunciado, escolhemos as palavras que melhor se aproximam das nossas intenções, “que melhor correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras” (BAKHTIN, 2011, p. 291). Para explicar o papel do acento de valor (transmitido através da entoação expressiva) impresso a todo enunciado como um dos elementos que sustenta os sentidos instaurados nas situações de uso da língua, Bakhtin/Volochínov (2012, p. 138 – 139) trazem um trecho da obra de Dostoievski: *Diário de um Escritor* que relata uma conversa entre seis operários embriagados realizada através do uso de uma única palavra. Cada operário utiliza um mesmo substantivo com entoação expressiva distinta, carregadas de valor de contestação em tom claro e enérgico por um, de injúria com tom irritado por outro, e etc., contribuindo para a configuração dos diferentes sentidos impressos na situação de interlocução. A conversa é, portanto, conduzida pelas entoações que exprimem as apreciações de cada interlocutor acerca do tema da conversação, sendo possível através de uma única palavra.

Com isso é importante destacar que a teoria bakhtiniana leva em consideração não apenas as vozes sociais, mas também as individuais, embora destaque que a maioria das opiniões é de natureza social. A individualidade significa a possibilidade de singularização de uma tomada de posição, tornando-se única e irrepitível diante das condições da comunicação; diz respeito a uma tomada de atitude ativamente responsiva e avaliativa diante das situações da vida. Essa atitude avaliativa, nas palavras de Faraco (2009, p. 24), “se materializa no tom, na entonação do enunciado que, por sua vez, emerge do universo de valores em que me situo”. A insistência no caráter social e dialógico do enunciado é no sentido de que ele vem sempre impregnado de vozes sociais e faz parte de uma corrente ininterrupta: “um enunciado

se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia da comunicação” (FIORIN, 2006, p. 32).

Faraco (Ibid., p. 59,60) apresenta uma síntese da proposta dialógica de todo o discurso dizendo que: a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o já-dito, ou seja, é uma réplica a outros discursos; b) todo o dizer é orientado para a resposta, isto significa dizer que todo o discurso é influenciado pela antecipação de respostas – espera uma réplica; c) todo dizer é internamente dialogizado, ou seja, o discurso é eminentemente heterogêneo, uma articulação de múltiplas vozes.

Sobre as formas composicionais do enunciado, Fiorin (Ibid., p. 32-33) vai dizer que, segundo Bakhtin, essas formas fazem parte da percepção mais estreita de dialogismo, por serem possíveis de se mostrar no fio discursivo, diferentemente da dialogização interna do enunciado discutida acima. Essa segunda concepção diz respeito às maneiras externas de contemplar diferentes vozes no discurso, podendo assim se apresentar: a) quando o discurso alheio é abertamente citado e separado do discurso citante, por exemplo, o discurso direto, discurso indireto; b) quando o discurso é bivocal, ou seja, que não há uma separação muito nítida do enunciado citante e do citado, por exemplo, a paródia, o discurso indireto livre. Na sequência, Fiorin traz exemplos práticos de como essas formas de enunciado podem aparecer no fio discursivo, o que não cabe aqui descrever e passamos a tratar da terceira dimensão: o dialogismo como inerente à condição humana.

Embora já tenhamos discutido no tópico *concepção de sujeito* a questão da formação da consciência, sua natureza sógnica e socioideológica, cabe reforçar nessa terceira dimensão o papel da linguagem na constituição dos indivíduos. Interessante trazer o enunciado introdutório do texto de Fiorin, intitulado *Terceiro conceito de dialogismo* que diz: “A subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito” (Ibid., p. 55). Essas relações dão-se eminentemente pelas vias discursivas, o que instaura a ideia de que a nossa subjetividade e identidade se produzem discursivamente; pressuposto que sustenta o investimento neste estudo. No entanto, é importante compreender que os discursos são apreendidos pelas múltiplas vozes sociais que circundam a realidade assim como pelas suas inter-relações dialógicas; vozes tanto de um contexto imediato como de um mais amplo. Ainda o mesmo autor vai dizer que, pelo fato de os sujeitos estarem em constante processo de relação com o outro - inconcluso, sempre em formação, o mundo torna-se um permanente devir, aberto incessantemente à mudança. É nesse contexto discursivo, relacional, aberto e heterogêneo do mundo que a consciência vai despontando e alterando-se indefinidamente, o

que nos oferece as bases para a compreensão do conceito de dialogismo proposto pela teoria bakhtiniana.

Segundo Sobral, “o conceito de dialogismo, vinculado indissociavelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem” (2009, p. 33). Por dialogismo entende-se a natureza própria da existência humana; o sujeito só existe na relação com outros sujeitos; sua possibilidade de elaboração de enunciados/discursos e produção de sentido dá-se pelas interações, em situações concretas de diálogo.

A ideia de conceber o sujeito como *sujeito do discurso* (este sempre plurivocal) produzido nas inter-relações, aponta para a natureza ativa da proposta de dialogismo de Bakhtin e o Círculo. Para Sobral (Ibid.), toda voz (discurso) envolve necessariamente outras vozes, visto que o sujeito não é a fonte do seu dizer. Ao falar, o sujeito responde a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, levando sempre em consideração o outro como um agente parceiro – colaborativo ou hostil. Falar de dialogismo (conjunto de vozes), como já referimos, pressupõe falar de interação – dois conceitos indissociáveis que sustentam o processo de produção dos discursos, de produção da linguagem e do próprio sujeito.

Como percebemos, o conceito de dialogismo é bastante vasto, perpassando por ele noções de discurso, sujeito, interação e seus desdobramentos. Esse conjunto de noções são desenvolvidas, conforme Sobral, no interior de três planos. Dentre esses, destacamos, na voz do autor, o primeiro deles por dizer respeito à ideia de dialogismo como condição inerente à constituição do sujeito.

Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos (SOBRAL, 2009, p. 35).

É, portanto, com base nas orientações da teoria dialógica do discurso, a qual tem a linguagem em sua dimensão discursiva, dialógica e constitutiva dos sujeitos, que trabalhamos nesse estudo para efeitos de compreender, através das vozes dos sujeitos investigados e de suas relações dialógicas, os sentidos instaurados em torno das representações e das práticas formativas (sócio-discursivas) que contribuem para a mobilização de processos de identificação com a docência.

A seguir, tratamos do percurso metodológico realizado para a concretização da pesquisa.

3 O CONTEXTO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos contextos em que a pesquisa foi realizada; a universidade e o curso de Letras. Na sequência, aparecem os procedimentos metodológicos considerados para o seu desenvolvimento, os quais foram assim organizados: tipo de pesquisa, como foi planejada, a seleção e a caracterização dos sujeitos investigados, os instrumentos e a forma de geração dos dados e, finalmente, os procedimentos de análise e interpretação.

3.1 OS CONTEXTOS DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO E O CURSO DE LETRAS

A UNIPAMPA¹⁰ é uma instituição nova que nasceu do compromisso em contribuir com o crescimento de um território – a metade sul do Rio Grande do Sul, o qual apresenta problemas de desenvolvimento econômico, de acesso à educação básica de qualidade e ao ensino superior, como também problemas relativos à falta de formação de profissionais para atuarem em diferentes áreas do conhecimento. Dentre essas áreas, salientam-se as de formação inicial e continuada de profissionais para atuarem no ensino - o que justificou a criação de cursos de licenciatura nos diferentes *campi* por onde a universidade instaurou-se, entre eles o de Letras na cidade de Jaguarão.

Vale destacar que esta instituição tem uma característica bastante peculiar em relação às outras universidades públicas do país. De natureza multicampi, cobre dez regiões na fronteira Brasil com Uruguai e Argentina, mais especificamente as cidades de São Borja, Alegrete, Santana do Livramento, Itaqui, Bagé, Jaguarão, Uruguaiana, Caçapava do Sul, São Gabriel e Dom Pedrito. O campus de Jaguarão, *locus* da pesquisa, está situado na fronteira com Rio Branco/Uruguai e oferece atualmente cinco cursos de graduação: Licenciaturas em Letras, Pedagogia e História; Bacharelado em Produção e Política Cultural e Tecnólogo em Gestão do Turismo; além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *um stricto sensu* – nível mestrado.

¹⁰ UNIPAMPA: Instituição pública, implementada para funcionar em 2006 sob a tutoria das Universidades Federais de Pelotas (UFPEL) e de Santa Maria (UFSM), e criada em 11 de janeiro de 2008 – Lei nº 11.640, como Fundação Universidade Federal do Pampa. Informações disponíveis em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade>> Acesso em: 20 mar. 2013.

O curso de Letras em Jaguarão, denominado de Curso de Licenciatura em Letras: Português, Espanhol e respectivas literaturas¹¹, teve seu início em 2006, apresentando a seguinte caracterização: oferta nos turnos matutino e noturno, com duração de dez semestres (5 anos), perfazendo uma carga horária total de 3430 horas. Seu funcionamento, no período de 2006 a 2008, deu-se de forma bastante frágil, tendo em vista as condições oferecidas por uma universidade pública, nova no país: estrutura física precária (prédios provisórios), carência de recursos materiais (livros, artefatos tecnológicos, documentos) e humanos (pouquíssimos servidores – técnicos e professores). Diante dessas condições e também da falta de formação (inexperiência no campo de atuação no ensino superior, desconhecimento da legislação) do pequeno grupo de professores que assumiu a incumbência de formular um projeto pedagógico inicial, o curso vai sendo construído às bases das boas intenções e compreensões desses professores aliadas aos estudos da legislação¹².

Em 2008, a partir da aprovação da lei de criação da Universidade e da existência de uma reitoria *pró-tempore*, preocupações em torno do tema da organização curricular começam a ser levantadas, provocando os cursos a repensarem seus projetos pedagógicos atentos às realidades locais/regionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento dos cursos de graduação. Dá-se início, então, ao processo de revisão curricular do curso de Letras, que culminou em uma nova proposta aprovada em Colegiado de curso e no Conselho do campus em dezembro de 2008. É com as informações dessa segunda versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹³ que trabalhamos em nossa pesquisa, tendo em vista as alunas investigadas terem sido formadas, basicamente, no interior dessa proposta curricular. Curso oferecido nos turnos integral e noturno, com duração de nove semestres (4 anos e meio) e carga horária total de 3290 horas.

No texto de apresentação do PPC, encontramos a proposta de oferta de um curso voltado à formação de um profissional atento à realidade sócio-cultural, política e econômica da região, considerando-a em seu espaço fronteiriço. Para atender tal expectativa, o curso formula seus objetivos, que são: a) capacitar o aluno para que possa lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito; b) conscientizar o aluno acerca da sua inserção na sociedade e do papel sociopolítico do professor de língua(s) e de literatura(s); c) possibilitar ao aluno o domínio estrutural e funcional das línguas estudadas, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; d) tornar o

¹¹ Informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Português, Espanhol e respectivas literaturas – primeira versão aprovada pelo COCEPE/UFPel em setembro de 2007.

¹² História relatada por colegas de trabalho que viveram esse processo.

¹³ Disponíveis em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasjaguarao>> Acesso em: 20 mar. 2013.

aluno ciente sobre as variedades linguísticas e culturais de ambos idiomas; e) despertar a consciência sobre a inter-relação entre os fatos histórico-sociais, sócio-culturais e as manifestações literárias, enfatizando-as, também, como meio de ampliar a visão de mundo; f) estimular a reflexão teórica sobre a linguagem e os seus usos, bem como sobre a literatura enquanto forma de expressão cultural, artística e ideológica; g) propiciar o uso de novas tecnologias relacionadas ao ensino; h) fazer com que o aluno assuma sua formação acadêmico-profissional como processo contínuo, autônomo e permanente; i) possibilitar ao aluno a participação em espaços que articulem ensino, pesquisa e extensão.

Para alcançar tais objetivos, o curso apresenta uma matriz curricular (Anexo F) que contempla, além das disciplinas da base comum aos cursos de licenciatura (filosóficos, educacionais e didáticos) e da base específica da área de formação, outras disciplinas voltadas às necessidades do contexto da região: Ensino do espanhol para crianças, Português como língua estrangeira, Literatura latino-americana. Juntamente ao conjunto de disciplinas obrigatórias, eletivas, estágios e atividades complementares de graduação – componentes mínimos obrigatórios nos PPCs - outras atividades são desenvolvidas, através de projetos de pesquisa e extensão vinculados às disciplinas, contribuindo em direção a uma formação mais ampla e conseqüentemente mais qualificada dos futuros profissionais do ensino. Dentre essas atividades, citamos os projetos de extensão: *Literatura na Tela*, *Espanõl básico para niños*, *Português na sala de aula: mudanças possíveis*, vinculados, respectivamente, às disciplinas de Literatura, Ensino do espanhol para crianças e Linguística Aplicada ao Ensino do Português.

O estágio curricular supervisionado é oferecido de acordo com a legislação¹⁴, que orienta a oferta desse componente a partir do início da segunda metade do curso, devendo perfazer no mínimo 400 horas. Trazer um breve relato de como os estágios configuram-se no curso, especialmente o de português, torna-se importante pelo fato de ter sido nesse contexto que boa parte dos dados foram gerados para posteriores análises: o grupo focal que foi realizado durante o estágio, assim como os relatórios conclusivos dessa etapa de formação das alunas. A oferta desse componente curricular no curso apresenta a seguinte estrutura:

No sexto e sétimo semestres os alunos realizam os estágios nomeados de Práticas de Observação de português/literatura e de espanhol respectivamente, totalizando uma carga horária de 120 horas de observação. Nessas práticas, os alunos são orientados pelos seus professores na universidade e, segundo consta no texto do PPC, são feitas entrevistas com

¹⁴ Resolução CNE/CP nº2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

diretores e professores das escolas, observações dos espaços escolares e das práticas de ensino na sala de aula. No oitavo e nono semestres são realizadas as Práticas de Regência de português/literatura e de espanhol na sequência, totalizando uma carga horária de 290 horas. As práticas de regência de português/literatura compreendem 145 horas divididas em horas para o planejamento das atividades, para orientação e socialização das experiências advindas do campo de atuação, horas para as práticas de ensino em turmas do fundamental e/ou médio e horas para a elaboração dos relatórios de estágio.

A proposta pedagógica das práticas de regência orienta que os alunos acompanhem, inicialmente, por um período de uma a duas semanas, as aulas do professor titular antes de assumirem a turma para desenvolverem as suas atividades. Essa orientação é dada com o objetivo de os alunos estagiários se familiarizarem com o ambiente e com os alunos e vice-versa, conhecerem a dinâmica da sala de aula e atentarem aos possíveis interesses e necessidades dos alunos. Após esse período, os alunos estagiários são orientados a elaborarem projetos de ensino, cujas atividades atentem para a realidade observada como também aos planos de ensino das escolas. Ao final das práticas no campo de estágio, os alunos elaboram um relatório. Nesse documento, os alunos são orientados a fazerem, primeiramente, uma descrição pormenorizada das atividades pedagógicas observadas nos primeiros contatos com as turmas, ainda sob a regência do professor titular, e depois uma descrição das práticas desenvolvidas por eles e, no final, tecerem reflexões em torno do vivenciado.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Esse estudo investiga processos de identificação com a docência, valendo-se para tanto das orientações da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa, de caráter interpretativista, tem por pressuposto fundamental a análise e a interpretação de fenômenos sociais considerados a partir de um determinado contexto sócio-histórico. Nessa direção, os pesquisadores buscam compreender o modo como as experiências são vividas e produzem sentido aos seus participantes, dando ênfase nos processos que, de acordo com Denzin e Lincoln (2007, p. 23), “não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”.

Fortemente utilizada no campo das Ciências Humanas, a investigação qualitativa apresenta-se como estratégia que possibilita ao pesquisador, enquanto agente ativo no processo, adentrar o mundo de significados que são construídos e partilhados pelos sujeitos

investigados, ou seja, ao pesquisador interessa perceber o sentido dado às experiências sob o ponto de vista dos investigados. Contudo, sua posição não é de neutralidade. Ele dialoga com os participantes da pesquisa, apresenta seus pontos de vista, suas crenças, valores, estando em permanente negociação com os sentidos instaurados na voz dos investigados e na de outras presentes em toda a enunciação. É assumir o dialogismo em pesquisa nas ciências humanas que, nas palavras de Amorim (2004, p. 94), “remete à pluralidade de vozes que constituem toda a pesquisa, seja em campo, seja no texto”.

Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa através de cinco características, que, segundo os mesmos autores, podem ou não ser compartilhadas ao mesmo tempo em um determinado estudo. Podemos, assim, sintetizá-las: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, ou seja, os dados são gerados no contexto onde as práticas ocorrem e podem melhor ser compreendidas, o que exige certa frequência do pesquisador no local do estudo; é uma investigação descritiva, interessando ao pesquisador descrever os dados em forma de palavras ou imagens (entrevistas, grupo focal, fotografias e outras formas) para depois analisá-los em toda a sua riqueza; interessa, nesse tipo de pesquisa, o processo – como os significados são negociados pelos participantes da investigação; o objetivo não é a geração de dados para confirmar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas, mas ir construindo compreensões do objeto de estudo à medida do cruzamento dos dados; o significado, o modo como as pessoas dão sentido as suas vidas particulares, é de fundamental importância na pesquisa qualitativa.

Encontramos, nessas características, elementos que justificam o nosso estudo na abordagem qualitativa, pois investigamos práticas formativas e representações sobre o ser professor dentro de um contexto concreto de formação para a docência, utilizando, para tal investigação, textos e o grupo focal como fonte dos dados, analisando-os em profundidade com o objetivo de compreender os sentidos instaurados nos discursos das alunas que ofereçam pistas das suas identificações com a docência.

Dentre os muitos métodos, técnicas ou práticas em pesquisa qualitativa, tais como: a observação participante, o estudo de caso, a etnografia, a pesquisa-ação, entre outras, entendemos que o estudo realizado nessa pesquisa desenvolveu práticas muito próximas àquelas que caracterizam a chamada pesquisa do tipo etnográfico, fortemente utilizada em trabalhos na área da educação.

André (2009) utiliza a denominação *pesquisa do tipo etnográfico* para caracterizar os estudos feitos por investigadores das questões educacionais. A etnografia, segundo a autora, é um tipo de pesquisa pensada e desenvolvida pelos antropólogos, cujo objetivo é o de

fazer uma descrição cultural (valores, crenças, hábitos...) de um determinado grupo social. No campo da educação, ela é empregada com o objetivo de compreender o processo educativo, o que permite, devido às diferenças de enfoque na antropologia e na educação, uma adaptação de certos requisitos da etnografia, em seu sentido estrito, a pesquisas na educação; por exemplo, a não necessidade de uma longa permanência do pesquisador em campo ou o contato com outras culturas, outros contextos. Essa análise leva André a concluir que o que se faz em educação são estudos do tipo etnográfico.

As características que validam esse tipo de procedimento em pesquisa qualitativa na educação são elucidadas pela mesma autora, e podem ser assim compreendidas: o pesquisador faz uso de técnicas condizentes à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; o pesquisador é o instrumento principal na geração e na análise dos dados; a preocupação é com o significado, ou seja, com a maneira como as pessoas veem a si próprias, as suas experiências e o mundo que as cerca; existe uma aproximação, um contato direto entre pesquisador e pesquisados por um tempo relativamente prolongado que pode variar entre semanas, meses ou anos; o pesquisador utiliza uma variedade de dados (diálogos, ambientes, documentos...) que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições; e, finalmente, a pesquisa do tipo etnográfico está preocupada com a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e não com a sua testagem (ANDRÉ, 2009, p. 28-30).

Tendo em vista essas características, aliadas, algumas delas, às da abordagem qualitativa, temos que nossa pesquisa aborda um estudo do tipo etnográfico, pelo fato de a pesquisadora ter estado muito próxima das alunas investigadas, ora na posição de professora, ora na de orientadora de estágio por um período de dois anos, o que favoreceu um diálogo constante, contribuindo nas reflexões ao longo da pesquisa. Para além das conversas, muitas delas provocadoras de *insights*, que eram registrados em forma de pequenas anotações, utilizamos diferentes fontes de dados: textos, conversas no grupo focal, documentos, com o intuito de compreender o processo de construção da identidade de professor.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), as pesquisas de caráter etnográfico desenvolvidas em instituições não são feitas por períodos muito extensos, pois seu objetivo maior é analisar um processo dentro do seu contexto real, podendo, o pesquisador, valer-se de muitas peças para a geração e análise dos dados, o que não implica necessariamente acompanhar os participantes por extenso período de tempo.

A utilização de diferentes fontes de dados torna-se importante nesse tipo de pesquisa devido ao caráter complexo da atividade humana e suas relações em práticas sociais; disso

decorre a pertinência de o investigador obter dados de diferentes naturezas para compreender com maior profundidade o universo de significados sociais que os sujeitos criam e recriam, dando sentido ao seu mundo particular. Os dados são interpretados à luz de concepções teóricas, das leituras subjacentes aos pontos de vista do pesquisador e dos pesquisados; enfim, a um conjunto de vozes sociais que irão permitir a discussão, a problematização e a negociação de sentidos sem pretender encontrar “verdades”, mas com vistas à compreensão do objeto estudado.

Nesse sentido, travamos um diálogo com teóricos filiados às Ciências da Educação, no tocante à formação de professores, com os estudos em torno do tema Identidade, particularmente na Sociologia e nos Estudos Culturais e, também, com a Teoria Dialógica do Discurso, cuja perspectiva enfatiza o caráter dialógico da linguagem por entender que todo enunciado/discurso está necessariamente relacionado a outros tantos discursos presentes, passados e futuros. Nessa dinâmica discursiva, caracterizada pelo plurilinguismo dialogizado, colocar-se-á em discussão as diferentes vozes e os sentidos, sempre carregados de índices sociais de valor, que emergem dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa numa atitude responsiva, ou seja, respondendo a eles de forma ativa, pois toda compreensão na perspectiva dialógica é uma ato, uma resposta com uma tomada de posição diante dos enunciados (BAKHTIN, 2011).

A seguir, apresentamos e descrevemos os procedimentos da pesquisa: como foi encaminhada, a seleção e a caracterização dos sujeitos envolvidos, os instrumentos e a forma de geração dos dados, e, finalmente, a metodologia utilizada para a análise e interpretação. Como se trata de uma pesquisa com sujeitos, vale ressaltar que todos os instrumentos foram utilizados após a aprovação do projeto de pesquisa apresentado ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas, salvaguardando princípios éticos de pesquisa com humanos e de sigilo das identidades dos envolvidos, de modo que os nomes utilizados na caracterização dos sujeitos são fictícios.

3.3 PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Conforme apontado na introdução, a motivação por esse estudo veio de inquietudes problematizadas a partir da história pessoal da pesquisadora e advindas de um contexto de trabalho com alunos em formação inicial para a docência que nunca haviam vivenciado-a na prática. Percebendo um certo distanciamento entre teorias e práticas para a docência na

proposta do curso já referenciado, começamos a refletir em torno do processo de construção da identidade de professor; tema que foi orientando o desejo pela pesquisa, convergindo posteriormente no interesse em investigar quais práticas e discursos podem contribuir para mobilizar processos de identificação com a docência, considerando o contexto: as condições de oferta do curso e a história das alunas, sujeitos da pesquisa.

Sabemos que em pesquisa qualitativa não definimos um plano de trabalho *a priori* a ser posto em execução para confirmar ou refutar hipóteses, por exemplo. Nesse tipo de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o planejamento vai evoluindo à medida do contato com o campo de investigação, através de observações diretas, de reflexões em torno do ambiente, das pessoas ou de outras fontes de dados. Um planejamento mais detalhado é delineado após a coleta e geração dos dados, de onde emergem questões e os objetivos do estudo embora os pesquisadores já tenham uma ideia acerca do que desejam investigar. As origens do tema a investigar são as mais diversas: a influência da própria biografia do pesquisador, ambientes ou pessoas que, de algum modo, intervieram na vida do investigador ou porque surge uma oportunidade fruto de uma tarefa de rotina em que algum fato ou material desperta a curiosidade. No caso da nossa pesquisa, as origens já foram explicitadas acima, ou seja, encontramos motivação a partir de um contexto de trabalho provocador de reflexões, que envolveram a biografia pessoal e as condições de alunos em processo de formação para a docência.

Foi então que, no ano de 2009, começamos a investir em leituras em torno do tema da identidade com vistas à sua compreensão e posterior elaboração do pré-projeto para ingresso no doutorado, o qual se deu no segundo semestre do mesmo ano. Destacamos que as referidas leituras foram motivadas pelas reflexões em torno do constituir-se professor provocadas nas aulas de Linguística Aplicada e nos estágios, em que se discutia questões relativas ao papel do professor e os sentidos da profissão na atualidade. Ao longo do doutorado algumas certezas, mas também incertezas e necessidades foram surgindo para a formulação de um projeto mais conciso e que melhor traduzisse o interesse da investigação e os caminhos a percorrer. No mesmo ano e no seguinte, já com algumas orientações, traçamos os objetivos, geramos e coletamos dados. Com este material em mãos, formulamos o projeto definitivo que passou, como já mencionamos, pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel.

Dentre as necessidades surgidas, apontamos o fator fundamentação teórica no tocante à área da educação, mais especificamente em torno da formação para a docência. Para minimizar essa falta, investimos, além das leituras específicas ao campo, em mais formação

continuada através da realização de estágio no exterior oportunizado pela CAPES¹⁵, no segundo semestre de 2012. Esse momento de formação, ocorrido no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal, foi da maior pertinência, pois, tendo em vista o programa de doutorado em Letras da UCPel eleger linhas de pesquisa em áreas que não contemplam a formação de professores; encontramos nessa investida a oportunidade de dialogar com pesquisadores, de participar em seminários, de pesquisar referencial bibliográfico voltados ao campo da formação para a docência.

Para desenvolver o estudo, procedemos à seleção dos sujeitos a qual levou em consideração critérios, sendo encaminhada conforme relatamos abaixo.

3.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Além de serem estudantes de um curso de licenciatura, um outro elemento importante na seleção foi o fato de os alunos não terem tido experiências com a prática da docência; informação obtida através de conversas com os alunos. Assim, no ano de 2010 foi feito um convite a sete estudantes que estavam cursando o oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Letras habilitação Português/Espanhol e respectivas Literaturas para participarem como colaboradoras do estudo. Nesse semestre, essas alunas estavam sob a minha orientação no estágio de docência e com elas vinha trabalhando como professora na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português I e como orientadora no Estágio de Observação, atividades ocorridas no segundo semestre do ano de 2009. Dessa forma, acompanhei boa parte da trajetória de formação dessas alunas que foi concluída em julho de 2011. Das sete estudantes convidadas permaneceram inicialmente seis, pois uma delas acabou desistindo da atividade de estágio não sendo possível obter da aluna outros dados relativos ao interesse do estudo, os quais foram em boa parte gerados no semestre do estágio. Vale ressaltar que, após os esclarecimentos sobre todo o processo da pesquisa, houve o consentimento das alunas através da assinatura do documento nomeado de: Autorização para a coleta, análise e uso dos dados (Anexo A).

Embora o grupo tenha iniciado com seis participantes, duas delas não compareceram a todos os encontros agendados para a participação no grupo focal – técnica utilizada para a

¹⁵Agência do Ministério da Educação (MEC) que investe na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) como em outras ações com vistas à qualificação da educação no país. Disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2013.

geração de parte significativa dos dados. Desse modo, optamos por considerar, para efeito desse estudo, os diálogos e os textos de quatro alunas que participaram na íntegra de todo o processo da investigação. Como já dissemos, os nomes, a seguir, são fictícios em consideração aos princípios éticos em pesquisa qualitativa. Acrescentamos também que algumas informações apresentadas foram colhidas junto ao setor de Serviços Acadêmicos da Universidade e complementadas através das conversas com as alunas.

Joice, 22 anos, teve sua formação no ensino médio em escola regular. Após seu ingresso no curso de Letras atuou em projetos de ensino, pesquisa e extensão tanto como bolsista PBDA quanto como voluntária. Além disso, atuou também na qualidade de bolsista em atividades de cunho administrativo na secretaria acadêmica do curso e na biblioteca. Seu estágio para a docência foi realizado em uma escola estadual da cidade, compreendendo uma turma do EJA, no ensino fundamental e uma do regular, no ensino médio.

A aluna Carla, 30, cursou o ensino médio na modalidade supletivo. Atuou em projeto de pesquisa como bolsista PBDA, tendo a oportunidade de interagir, para efeito de coleta de dados, com um grupo de crianças durante o período escolar. Seu estágio de docência foi realizado numa escola estadual com uma turma de 6ª série do fundamental e, no ensino médio, com uma turma de terceiro ano.

Rita, 23, cursou o ensino médio regular em escola pública. Trabalhou em 2009 e 2010 como bolsista PBDA em projetos de pesquisa e extensão coordenados por mim; o que possibilitou acompanhar mais de perto o seu processo de formação. No período do estágio, Rita atuou em uma escola da rede estadual no ensino fundamental, sexta etapa do EJA, e com uma turma de primeiro ano do ensino médio.

A aluna Deise, 29, concluiu também o ensino médio regular em escola pública da cidade. Desde o início do curso de Letras atuou como bolsista PBDA em projeto de extensão em língua espanhola. No campo de estágio, atuou em duas escolas estaduais. No nível fundamental, com uma turma de 7ª série e no médio com uma turma de 1º ano.

Destacamos que, além das quatro alunas terem atuado em projetos de pesquisa, extensão ou de ensino, todas elas estiveram sempre muito envolvidas na participação de eventos, seminários promovidos pela própria universidade e por outras instituições como ouvintes e/ou apresentadoras de trabalhos oriundos das suas atividades enquanto bolsistas.

A seguir, descrevemos os instrumentos utilizados e a forma de geração dos dados.

3.5 INSTRUMENTOS E GERAÇÃO DOS DADOS

Conforme já explicitamos, em pesquisa de caráter qualitativo podemos fazer uso de uma variedade de instrumentos e procedimentos para a geração de dados, tais como entrevistas, notas de campo, observação participante, incluindo também, segundo Bogdan e Biklen (1994), aquilo que outros criaram, tais como documentos oficiais, fotografias, artigos de jornais, entre outros. Essas diferentes formas de coleta e geração de dados podem ser utilizadas conjuntamente em uma mesma pesquisa para, posteriormente, serem inter-relacionadas – estratégia indicada pelos pesquisadores qualitativos nas ciências sociais e humanas, tendo em vista preocupações em uma análise mais aprofundada e rica dos fatos que envolvem a vida das pessoas na busca de produção do conhecimento. Em nossa pesquisa, utilizamos como fontes de dados dominantes textos escritos e a técnica do grupo focal. Como fontes complementares, usamos parte dos relatórios de estágio em Língua Portuguesa e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Passamos a descrever os encaminhamentos para a coleta e geração dos dados da pesquisa.

Os textos escritos foram produzidos na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português I¹⁶, cujo tema versou sobre “ser professor”. Na posição de professora e o fato do tema em questão perpassar a ementa e o programa da disciplina, foi solicitado aos alunos, no primeiro encontro da disciplina, que eles produzissem um texto sobre o ser professor. Não lhes foi dito que os textos poderiam ser utilizados como fonte de dados para pesquisa. Achamos esse procedimento importante para minimizar o grau de preocupação dos alunos na produção dos textos. Recolhemos o material que ficou guardado aos cuidados da professora. Destacamos que os textos foram produzidos por todos os alunos que frequentavam a disciplina nos turnos manhã e noite, no entanto, somente foram utilizados os dos sujeitos participantes da pesquisa, após consentimento. Com esse material discutimos, inicialmente, as representações sobre o ser professor.

O grupo focal foi realizado considerando algumas orientações quando da sua utilização na geração de dados. Segundo Gatti (2012, p. 7), a realização desse tipo de técnica, derivada de diferentes formas de trabalho com grupos e bastante utilizada na psicologia

¹⁶Ementa da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português I: Introdução à história e aos fundamentos da Linguística Aplicada (LA). As relações que se estabelecem entre as teorias e as práticas de ensino de Língua Portuguesa, refletindo sobre o papel do professor nesse entremeio. (Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS).

social, exige observar alguns critérios em relação à seleção dos participantes, à organização e forma de condução dos encontros como quanto aos propósitos do estudo.

Quanto à seleção dos participantes, nos diz a mesma autora que é necessário atentar ao fato deles terem alguma característica comum entre si que os habilitem a discutir questões referentes a um tema, cuja abordagem tenha relação com suas experiências de vida. Sobre o modo de organização e condução do grupo focal, temos a indicação de trabalhar com um número nem muito pequeno nem muito grande de participantes, favorecendo uma interação significativa e um aprofundamento do tema em discussão. Nesse sentido, a orientação é de que os grupos focais fiquem preferencialmente entre seis a doze pessoas no máximo. Contudo, temos exemplos de estudos realizados com quatro participantes (GATTI, 2012, p. 58), que corresponde ao nosso caso. O número de encontros e o tempo de duração também é variável, dependendo da natureza do objeto em pauta. Importante é oportunizar um ambiente favorável à interação dos participantes, sendo o pesquisador alguém que está ali para conduzir a discussão, que pode ser provocada por um roteiro de questões ou por tópicos.

Apesar da existência de um roteiro prévio, a flexibilidade é imprescindível de modo a garantir abertura e aprofundamento da discussão sem perder de vista os objetivos do trabalho para o qual o grupo está reunido. Ao pesquisador cabe fazer fluir o debate, “criando condições para que o grupo explicita os seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para qual foi convidado a conversar coletivamente” (Ibid., p. 9), permitindo a apreensão de significados que através de outras técnicas seriam mais difíceis de obter.

Consideramos, em nossa pesquisa, as discussões realizadas no grupo focal composto pelas quatro alunas descritas acima. Discussões que ocorreram ao longo de quatro encontros com duração aproximadamente de uma hora cada um. Buscamos nessa dinâmica, criar um ambiente dialógico que oportunizasse às estudantes colocarem seus sentimentos e pontos de vista em relação à futura profissão, buscando trazer à tona pistas indicativas das práticas que poderiam ter contribuído no processo de identificação com a docência, durante a formação inicial. Para tanto, a pesquisadora valeu-se de um roteiro guia com questões (Anexo B) para conduzir as discussões.

Os quatro encontros foram realizados em uma sala de aula dentro da universidade, onde as alunas sentaram-se em semicírculo e um gravador foi colocado diante do grupo para captar as falas. Após cada sessão, as conversas foram imediatamente transcritas (Anexo D), orientando a pesquisadora na revisão das questões e preparação para o próximo encontro. As

transcrições das conversas no grupo focal foram feitas com base nas convenções de Petri (1999), explícitas no anexo C.

Os relatórios de estágio são documentos solicitados aos alunos estagiários, segundo consta no PPC, ao final de cada um dos quatro estágios, cuja orientação é a de que os alunos descrevam detalhadamente as práticas vivenciadas e depois façam uma reflexão sobre o vivido. Relativamente à composição do relatório de estágio de português, no semestre em que as alunas estavam sob a orientação da professora-pesquisadora, foi solicitado, no item da reflexão sobre o vivido (parte do relatório utilizada na pesquisa), que as alunas buscassem relacionar as suas experiências no estágio com a sua formação na universidade. Buscamos nessa orientação encontrar mais pistas enunciativas para dialogar com os outros dados, tendo em vista os propósitos de nossa pesquisa – investigar processos de identificação com a docência no interior das representações e das práticas formativas no percurso de formação inicial. Esse material encontra-se no anexo E.

Utilizamos também o Projeto Pedagógico do Curso como fonte de dados complementar às discussões ao longo das análises. Esse, enquanto documento público, encontra-se disponível no site do curso, citado acima (p. 63). Dele, trazemos o fluxograma (Anexo F) para que o leitor tenha uma noção da proposta e da organização curricular do curso.

Com os textos escritos, as discussões no grupo focal, a parte dos relatórios de estágio em que as alunas tecem suas reflexões e o PPC do curso, obtemos material substantivo para trabalhar o objeto da pesquisa, utilizando uma proposta teórico-metodológica de análise e interpretação apresentada a seguir.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em pesquisa qualitativa encontramos as mais variadas estratégias de análise: de conteúdo, do discurso, análises fonêmicas e até estatísticas (DENZIN e LINCOLN, 2007). De modo geral, a orientação - a título de procedimentos metodológicos - é de que o pesquisador, frente à totalidade dos dados, selecione o que seja, sob o seu ponto de vista, contundente aos objetivos do estudo e parta para o trabalho de análise e interpretação em profundidade, a partir das filiações teóricas assumidas.

No caso de nossa pesquisa, inserida em um programa de Linguística Aplicada; linha Texto, Discurso e Relações Sociais, a metodologia de análise e interpretação apoia-se nos

pressupostos da teoria dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo. Nessa teoria, temos o discurso (enunciado) como categoria de análise para a compreensão das questões que envolvem as atividades da vida humana. Além do mais, sabemos que na perspectiva dialógica todo enunciado vem sempre carregado de índices sociais de valor que marcam as posições dos sujeitos e permeado por um conjunto de vozes presentes, passadas e futuras que dão vida e sentido à língua e às próprias práticas. Desse modo, empreendemos um esforço de análise para compreender os sentidos instaurados no material discursivo selecionado, estabelecendo com ele um diálogo e focalizando, em alguns momentos, marcas linguístico-discursivas que evidenciem acentos de valor como também as tantas vozes que circulam no tecido social, ambas direcionadas aos objetivos da investigação.

Para tanto, cabe ao pesquisador assumir uma atitude responsiva ativa diante dos enunciados para com eles dialogar. Ou, como melhor esclarece Brait (2002, p. 41), o pesquisador precisa estabelecer:

um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas.

Assim, tecemos um diálogo com conceitos da TDD juntamente com perspectivas teóricas no campo da educação que tratam sobre formação de professores e com estudos de identidade que permitirão melhor compreender o *corpus* selecionado quando das análises e interpretações.

Como modo de organização, num primeiro momento, partimos para a análise e interpretação das representações discursivas das alunas em torno da profissão professor, o que condiz com um dos objetivos específicos deste estudo. Para tanto, são utilizados os textos produzidos pelas alunas no contexto de sala de aula, na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Esses textos aparecem na íntegra, tais como foram produzidos. De todo material discursivo, selecionamos aqueles enunciados que, sob o nosso ponto de vista, deixam pistas das posições avaliativas das alunas sobre o ser professor em diálogo com as tantas vozes que contribuem para representar a profissão.

Na segunda parte das análises, trabalhamos, essencialmente, com fragmentos discursivos do grupo focal. A seleção desse material foi feita tendo em vista responder ao segundo objetivo de nossa pesquisa. Buscamos, nesses fragmentos discursivos, identificar

práticas formativas, as quais são analisadas com vistas a compreender as suas implicações nos processos de identificação com a profissão. Além de tecermos um diálogo com o material selecionado, que, por vezes, é complementado com excertos das reflexões das alunas em seus relatórios de estágio, como também por informações do Projeto Pedagógico do Curso; destacamos enunciados que evidenciam acentos de valor em torno das práticas de formação e as vozes presentes em toda enunciação.

Para concluir o trabalho de análise e interpretação, nos propomos a fazer uma reflexão entrecruzando os sentidos atribuídos nas diferentes instâncias do dizer com o objetivo de melhor compreender os processos de identificação com a docência no percurso de formação inicial.

4 MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSOR

Compreendendo que as identidades, ou melhor, as identificações são construídas e reconstruídas permanentemente no interior das representações e das práticas sócio-discursivas, investimos neste capítulo na análise e interpretação do material empírico da pesquisa com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados, com vistas a investigar processos de identificação com a docência mobilizados em práticas e representações. Para tanto, apresentamos as discussões em quatro momentos: as representações sobre o ser professor; a relevância do estágio de docência; a reflexão como prática formativa e, por último, as representações e as práticas formativas na mobilização de processos de identificação com a docência: tecendo reflexões.

Por que trazer as representações?

Na tradição dos Estudos Culturais, o conceito de representação, conforme mencionado no tópico 2.1 do primeiro capítulo, é concebido a partir de uma visão pós-estruturalista. Nesse contexto, ela é entendida como um sistema de significação em constante desenvolvimento, rejeitando por isso, segundo Silva (2000), quaisquer pretensões miméticas, especulares ou reflexivas que são atribuições aferidas pela concepção clássica de representação. Ela não é um reflexo, é uma atribuição de sentido que se expressa em nível simbólico, seja por meio de uma pintura, de um texto, de uma expressão oral. Por ser atribuição de sentido, ela incorpora todas as características de indeterminação, de instabilidade atribuídas à linguagem na concepção pós-estruturalista. O propósito de estudá-las vem do entendimento que parte da identidade e também da diferença são forjadas nas representações. Por serem construções simbólicas impregnadas de sentidos construídos e circulantes no social, elas contribuem na orientação dos comportamentos dos sujeitos, auxiliando-os na formação da sua identidade.

Assim, interessa-nos analisar os sentidos que emergem das representações investidas nos discursos dos sujeitos pesquisados e sua relação com outras vozes que circulam no tecido social sobre a profissão professor. Também analisamos algumas marcas linguístico-discursivas que evidenciam acentos de valor, presentes em todo enunciado, em torno do objeto referenciado – ser professor. Para tanto, não são elaboradas categorias ou eixos temáticos, mas uma análise discursiva que, do ponto de vista das relações dialógicas, vai-nos possibilitando compreender os sentidos atribuídos à atividade docente, os quais orientam a construção da identidade profissional de professor. Análise e interpretação que passamos a

desenvolver a seguir, a partir dos textos produzidos pelas alunas - sujeitos participantes da pesquisa.

4.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER PROFESSOR

Assim como o ser humano, as profissões nos dias de hoje caminham rumo às incertezas. Esse fato pode ser atribuído às rápidas transformações por que vem atravessando as sociedades na atual modernidade. Os avanços das tecnologias da informação são um exemplo do quanto as profissões tornam-se cada vez mais instáveis. Já não se sabe bem quantos e quais são os papéis a cumprir. Nesse contexto, a profissão professor talvez seja uma das que mais venha sofrendo os efeitos das mudanças ocorridas nas sociedades, tornando-se por isso uma atividade cada vez mais complexa. Hoje muitas coisas são solicitadas à escola e aos professores e muito daquilo que possivelmente não possam cumprir.

Estrela (2010), ao tratar da docência, posiciona-se dizendo que nas sociedades atuais, consideradas cada vez mais globalizadas, complexas e tecnologicamente avançadas, a profissão professor torna-se uma atividade de risco, pois que pressionada a satisfazer demandas sociais oriundas dos mais diferentes setores institucionais. Além das exigências feitas pelos órgãos educacionais, que depositam nas escolas e por consequência nos professores a responsabilidade de promover a formação do sujeito em sua totalidade, incluindo aí ações de educação para a paz, para a saúde, para a diversidade, etc.; as famílias também esperam da escola muito daquilo que elas já não conseguem mais dar aos seus filhos; a formação de valores, de atitudes, por exemplo. Nesse emaranhado de atribuições, os professores têm suas funções e papéis multiplicados; o que vai produzindo uma reconfiguração nas representações sobre o ser professor e a emergência de uma nova identidade.

O sentimento de que o professor tenha, nos dias atuais, que cumprir muitos papéis e funções, aparece no discurso da aluna Deise:

Ser professor em tempos atuais é algo que vem se tornando cada vez mais complicado, pois de meu ponto de vista, cada vez menos se sabe qual é o papel da escola. Alguns pais mandam seus filhos para a escola para que ocupem o seu tempo, outros imaginam que a escola ainda deve “educar” seus filhos. Sendo assim o professor tem de se tornar um ser “multi-funções”, certas vezes é necessário que o professor seja como um pai, um psicólogo, ainda deve ser um educador, e muitos também pensam que ele, o professor, é o detentor de todo o conhecimento. Não sei dar uma resposta clara e objetiva do que é ser professor. Imagino que ser professor

nos dias atuais é sim ser um ser “multi”. Pois dependendo do contexto em que o professor for inserido, dependerá sua maneira de atuação.

Deise, sob seu ponto de vista, atribui a complexidade da atividade docente relacionada a uma suposta indefinição do papel que a escola cumpre nos dias atuais. Contudo, a escola hoje é considerada, segundo Pérez Gómez (2000, p. 26), um espaço cuja função primordial é a de provocar a construção crítica do pensamento, facilitando e estimulando a participação ativa e crítica dos alunos na sociedade; concepção que requer uma radical mudança nas práticas pedagógicas assim como nas funções da escola e nas atribuições dos professores. “Ser professor consiste em desenvolver um trabalho sempre interpretável” (Ibid., p. 266), o que sugere a execução de funções variadas, como: dar aulas, fazer planos de ensino, confeccionar materiais, atender aos problemas dos alunos, relacionar-se com os pais, aperfeiçoar-se, investigar suas práticas, envolver-se com ações da escola, etc. Esses discursos atribuídos por instâncias de poder, ou melhor, por aqueles que ocupam posições hierarquicamente superiores nas esferas sociais, vão definindo, conforme aponta Moita Lopes (2002), a construção social do significado, no caso, ser professor, e assim a sua identidade.

Diante dessa realidade, frente a tantas atribuições, ser professor vem tornando-se algo cada vez mais **complicado**, atributo bastante utilizado para referir-se a questões polêmicas (como é o caso do que está em pauta) e carregado, no discurso de Deise, de índice de valor negativo, possivelmente com tom de indignação diante da sua impossibilidade de definir com clareza qual o papel da escola: “cada vez menos se sabe qual é o papel da escola”. Esse tom avaliativo de indignação é reiterado outras duas vezes pelas expressões “multi-funções” e mais adiante com a sua repetição “multi”, ambas aspeadas, marcando sua posição avaliativa de forma incisiva sobre o objeto referenciado – ser professor. Mendonça (2003), apoiada no dialogismo de Bakhtin, refere-se ao uso das aspas como um recurso estilístico representativo da heterogeneidade discursiva de todo enunciado – uma forma de dar a entender que o falante toma a palavra de outrem, querendo dela se distanciar. Deise parece, em algum momento, manifestar esse desejo de distanciamento, a sua não concordância com os discursos que procuram definir a identidade de professor como alguém com o dever de cumprir diferentes papéis e funções, valendo-se, para tanto, do uso das aspas para marcar sua posição.

Percebemos o entrecruzamento de vozes carregadas de índices sociais de valor. Vozes que, trazidas pelos discursos dos pais e no de muitos (outros), sob a ótica da aluna, vão constituindo a identidade do professor: heterogênea, multifacetada, tal como se apresentam as

identidades na atual modernidade. Os professores são agentes sociais, pois têm a tarefa de tomar conta (cuidar) dos filhos: “Alguns pais mandam seus filhos para a escola para que ocupem o seu tempo”; são também educadores “a escola deve “educar” seus filhos”. O professor é também um herói – “detentor de todo o conhecimento”. Diante das representações instauradas no discurso da aluna, atribuídas em alguns momentos aos destinatários pais e muitos (outros), a profissão professor vai ganhando os mais variados contornos: pai, educador, psicólogo, detentor do saber. Isso faz com que Deise encontre dificuldades em “definir” o ser professor; daí recorrer à expressão “multi”, em tom de indignação, que lhe parece melhor traduzir o significado do objeto em discussão, convergindo com a problematização feita inicialmente sobre a natureza complexa da atividade docente nos dias atuais, fruto das mais diversas demandas sociais.

Contudo, ao concluir seu texto, Deise deixa pistas em seu enunciado: “Pois dependendo do contexto em que o professor for inserido, dependerá sua maneira de atuação” que revelam uma outra posição referente ao uso da expressão “multi”, não somente direcionada aos discursos que procuram atribuir ao professor diferentes funções (pai, psicólogo, educador, entre outras), mas direcionada também aos fazeres da docência: as diferentes escolhas pedagógicas, os tantos modos de agir dependentes dos contextos de atuação do professor, o que sugere uma multiplicidade de saberes-fazeres. Isso converge com os discursos relativos às concepções de formação cujas tendências apontam para a necessidade de uma formação profissional mais humanista, e não tão tecnicista; já percebida nos fundamentos da proposta escolanovista de ensino, em que o aluno é o centro, como também nas atuais tendências da concepção do professor reflexivo que apontam, conforme Zeichner (1993), a necessidade do professor estar atento às questões que circundam o seu contexto de trabalho.

Notamos o movimento discursivo, contraditório, instaurado nas representações de Deise que, ora respondem em tom de discordância às vozes de um contexto social mais imediato – a escola, lugar onde os pais e outros buscam atribuir papéis e funções ao professor, ora respondem às vozes hegemônicas (da ciência) que discutem a docência, formulando concepções que orientam o modo de ser e o fazer da profissão e sobre as quais presumimos Deise concordar quando referencia a adequação do trabalho do professor ao contexto em que estiver inserido.

Não muito distante das representações trazidas por Deise sobre a profissão professor, a aluna Carla vai também considerar complicado tratar dessa questão. A complexidade pode ser atribuída ao fato da aluna não ter claro para si uma definição do ser professor, de modo a

enunciar: “É complicado responder essa questão”. Mas, diante da tarefa a cumprir - responder à pergunta: o que é ser professor? feita pela professora no interior de uma disciplina do curso, Carla procura responder em tom não incisivo, o que faz através do uso do verbo *crer* no sentido de imaginar/presumir, ao introduzir sua definição do ser professor. Notamos que a aluna atribui ao professor outras incumbências para além daquelas instituídas à imagem de professor tradicional. Isso fica presumido em seu enunciado: “mas creio que ser professor não é só ir pra frente de um quadro, mas sim utilizar-se de todos os meios agradáveis e competentes para instigar os alunos”.

Vejam na íntegra o seu discurso:

É complicado responder essa questão, mas creio que ser professor não é só ir para frente de um quadro, mas sim utilizar-se de todos os meios agradáveis e competentes para instigar os alunos. Hoje em dia, minha visão é de que são poucos os bons professores, acho que a profissão professor está banalizada, e isso é uma pena. A falta de estímulo e criatividade dos mestres está em baixa. Para ser professor tem que gostar, pois as dificuldades da profissão não são poucas. Eu, professora ((nome omitido)) amo o meu curso, e tenho desenvoltura para me comunicar e gostaria muito de continuar na minha área, acredito que seria uma ótima professora, aqueles de que se tem vontade de assistir a aula, mas meus desejos futuros de comodidade não batem. Por isso depois quero continuar na área.

Percebemos, no mesmo enunciado (acima citado), que o professor, na percepção da aluna, torna-se o responsável por instigar os alunos à aprendizagem, necessitando para isso recorrer a “todos os meios agradáveis e competentes”. Relativo aos estudos sobre concepções de ensino, encontramos no discurso de Carla a caracterização do chamado “modelo mediacional centrado no professor”, cujo objetivo é o de considerar os professores os verdadeiros responsáveis pelas estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula, do que depende tomadas de atitudes e também a capacidade de interpretar e compreender a realidade para nela intervir (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Mesmo mantendo no imaginário aquela representação tradicional de professor que atua diante de um quadro de giz para ensinar os seus alunos: “ser professor não é só ir para frente de um quadro” (em que se lê: mas também é); Carla negocia com essa representação, trazendo a ideia da necessidade de o professor ser inovador, o que faz através do uso dos adjetivos **agradáveis** e **competentes** atribuídos aos meios (as práticas pedagógicas). Para a aluna, parece não bastar mais um ensino diretivo, baseado na transmissão de um conhecimento pelo professor ao aluno, mas é necessário inovar.

Sabemos que a escola enfrenta os desafios impostos pela sociedade contemporânea relativos aos avanços das tecnologias e dos meios de informação. Segundo Pimenta (2010, p. 89), não é tarefa simples transformar as escolas e suas práticas tradicionais em espaços de formação que propiciem um desenvolvimento cultural-científico e tecnológico, assegurando aos alunos as condições para enfrentarem as exigências do mundo contemporâneo. Cabe, segundo a mesma autora, um esforço que não depende exclusivamente dos professores, mas do coletivo da escola (diretores, funcionários, professores, pais dos alunos), dos governantes e de outros grupos sociais. Contudo, reconhece que os professores cumprem papel fundamental na construção de uma nova escola, o que passa certamente pela sua formação e investimento em práticas que mobilizem a criação e, assim, uma maior motivação dos alunos pela aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que o discurso de Carla sobre o papel do professor, em que se pode presumir a criação de uma metáfora: *professor inovador*, é uma reação-resposta que converge para com as tendências discutidas no campo acadêmico-científico sobre a profissão professor. Discurso possivelmente motivado pelo estado atual de nossa sociedade, impregnada das mais diversas vicissitudes que demandam outras tomadas de posições (reações), frente ao processo de ensino/aprendizado.

Além disso, diante de uma outra tomada de posição sobre o objeto em discussão, a aluna considera que nos dias de hoje a profissão está **banalizada**: adjetivo carregado de negatividade, cujo sentido figura em torno de algo comum ou insignificante. Contudo, essa posição é avaliada, na sequência, com tom emotivo de pesar: “e isso é uma pena”, trazendo como possível causa dessa banalização a falta de estímulo e criatividade dos mestres. Percebemos as diferentes vozes instauradas no discurso da aluna que sugerem entrever posições de desvalorização social, de precarização da profissão, cujos ecos provocam, no conjunto dos enunciados trazidos por Carla, uma depreciação da profissão professor.

Também a aluna acena para as dificuldades da profissão: “Para ser professor tem que gostar, pois as dificuldades da profissão não são poucas”. Essas **dificuldades** parecem dizer respeito às condições pelas quais a profissão encontra-se: desvalorização social e financeira, precariedade de recursos materiais e humanos das escolas, como, por exemplo, a falta de especialistas para tratarem de questões que transcendem a capacidade dos professores, a não formação para lidarem com situações sociais e de aprendizagem complexas, inclui-se aqui as políticas de inclusão; enfim, a um conjunto de problemáticas financiadas pelas próprias instâncias governamentais que, nas palavras de Brzezinski (2002, p. 13), vão provocando o aviltamento do magistério, resultando, como posiciona-se Carla, na “falta de estímulo e

criatividade dos mestres” – enunciado resposta aos discursos que promovem a desvalorização do professor.

Nos outros dois discursos que seguem, realizados pelas alunas Joice e Rita, notamos um olhar diferenciado sobre o ser professor em relação aos enunciados acima trabalhados. Emergem, agora, valores humanos colocados como importantes para a profissão: humildade, afetividade, reconhecimento e valorização do outro (aluno) na dinâmica do processo de ensino/aprendizado. Valores que compreendemos também importantes no exercício da docência, haja vista a crença em uma concepção de educação que se oriente nos princípios de humanização e transformação dos sujeitos.

Passamos primeiramente a analisar o discurso de Joice:

Nos dias atuais ser professor é procurar passar os seus conhecimentos adquiridos para os alunos de forma que haja uma interação entre ambos (aluno-professor e vice-versa). Mas não esquecendo do principal de tudo que é ter vocação para a carreira que vai abraçar. Existem casos que as pessoas escolhem uma carreira não por vocação mas sim por falta de opção, porque é mais prático e mais rentável. Particularmente, acredito que quem dedica-se ao ato de ensinar tem que saber fazê-lo com afetividade e gostar muito do que faz. O professor nos dias de hoje não é mais um transmissor de conhecimentos, mas sim um facilitador para a aprendizagem e saber das necessidades de cada aluno.

Na percepção da aluna, para ser professor não basta adquirir conhecimentos para depois transmiti-los aos alunos. É necessário haver interação, ou seja, o ensino não pode estar centrado na figura do professor, caracterizado fortemente pela concepção de formação baseada na racionalidade técnica: o professor deposita seus conhecimentos em receptáculos vazios (os alunos); nem tampouco o ensino deve estar centrado somente no aluno, tendo o professor uma função meramente de recurso, conforme aponta Estrela (2010). A interação ganha espaço, o que pressupõe uma visão mais alargada e dinâmica de ensino e dos papéis que docente e aprendiz têm a cumprir no seu processo de desenvolvimento.

O uso da expressão temporal **nos dias atuais** repetida mais adiante: **nos dias de hoje** nos faz pensar que Joice situa a atividade docente no contexto da atual sociedade, cujas exigências não comportam mais uma ação pedagógica sustentada nos cânones do paradigma tradicional – modelo de formação que prevaleceu fortemente ao longo do século passado e cujos discursos sustentavam a ideia de que os professores eram técnicos e deveriam transmitir os conhecimentos produzidos pelos especialistas. Para Joice, o professor “não é mais um transmissor de conhecimentos, mas sim um facilitador para a aprendizagem e saber das necessidades de cada aluno”. Outros valores são colocados em circulação no enunciado da

aluna que se contrapõem em grande medida aos sentidos relativos à imagem de professor, ainda presentes em nossa cultura. Imagem que, instaurada a partir do paradigma da racionalidade técnica, pressupõe um profissional cuja atividade prática direciona-se à aplicação com rigor dos conteúdos das disciplinas elaborados por outros, com vistas a produzir resultados satisfatórios à aprendizagem.

O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daqueles (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 357).

No discurso de Joice, percebemos uma redefinição, ou melhor, uma negociação com os sentidos instaurados pela tradição. Além de compreender o professor como um **facilitador**, vocábulo usado possivelmente com a intenção de expressar uma posição contrária à representação culturalmente estabelecida sobre a profissão professor, a aluna também traz um valor considerado polêmico no mundo da educação, principalmente para aqueles que efetivamente atuam nas salas de aula do ensino básico, que é a consideração das necessidades dos alunos. Esse aspecto é discutido fortemente pelas tendências críticas em educação que consideram o ensino não dissociado da realidade e das necessidades dos aprendizes. Corroborando essa discussão, Pérez Gómez (Ibid., p. 365) nos diz que o professor age em um contexto complexo (a escola, a sala de aula), vivo, mutante, enfrentando problemas de natureza prática, imprevisíveis, que não podem ser resolvidos com a aplicação de técnicas definidas *a priori*. As situações práticas envolvem a emergência de formas singulares de aprendizagem para as quais exigem tratamento específico. Talvez a afirmação de Joice em torno da preocupação do professor “saber das necessidades de cada aluno” decorra dessa compreensão, fruto de um discurso acadêmico, vivenciado em suas práticas de formação, que favoreça uma leitura crítica sobre o ensino e o papel do professor.

Vale ressaltar que o caráter polêmico dessa discussão, referido anteriormente, atribui-se a uma relativa resistência dos professores em investir em práticas de ensino e posturas mais críticas, humanizadoras e democráticas dadas as condições em que a educação encontra-se no nosso país. Resistência que é ideológica, em resposta às pressões, às políticas governamentais educacionais que promovem a homogeneização do ensino, através de mecanismos de controle do sistema educativo, como, por exemplo, a distribuição de livros didáticos às escolas, a implementação de diretrizes que orientam a formatação dos currículos

escolares (conteúdos, metodologias); enfim, a um conjunto de práticas que desmobilizam e enfraquecem os professores diante das condições impostas.

Contudo, observamos que o discurso de Joice movimenta-se entre uma posição mais progressista: é preciso haver interação, saber das necessidades dos alunos, e uma visão ainda tradicional de professor. Isso é claramente percebido na ênfase que coloca ao atributo vocação: “Mas não esquecendo que o principal de tudo é ter vocação para a carreira que vai abraçar”. Essa vocação (dom), atribuída fortemente à profissão professor, remete a uma memória discursiva de origem no espírito religioso dos séculos XVII e XVIII (NÓVOA, 1995). O professor tinha uma missão claramente definida por princípios morais, disciplinadores e religiosos. Essa missão implicava ter vocação - atributo que foi contribuindo na produção da identidade de professor através, conforme propõe Silva (2000), da incessante repetição de enunciados, tais como: *professor é alguém vocacionado, para ser professor tem que ter vocação*. Diante das concepções de formação do professor discutidas no tópico 2.3 dos fundamentos teóricos, vê-se instaurada, no discurso da aluna, uma representação de professor caracterizado por carismático (ESTRELA, 2010), ligada ao caráter sacerdotal, o que pressupõe vocação, dedicação a uma missão para qual foi chamado.

Notamos a multiplicidade de vozes, atravessadas pelos mais diversos índices sociais de valor, que constituem o discurso da aluna sobre o ser professor: ser vocacionado, - que remonta a uma ideologia de cunho religioso, a sutil presença de uma perspectiva interativa, que vai ao encontro de um discurso mais progressista de ensino. Esse movimento discursivo, caracterizado, até certo ponto, por representações antagônicas, compõe o imaginário de Joice sobre o ser professor e vai contribuindo na produção da sua identidade profissional.

Na direção de uma compreensão também menos conservadora, rígida de ensino, e por consequência do ser professor, temos o discurso de Rita. A aluna direciona o seu dizer focalizando o professor, ora na sua relação com o aprendizado dos alunos como também na sua capacidade de vê-los como parceiros no processo educativo; ora sobre o compromisso que ele (professor) tem com a sua formação continuada. Vejamos o seu discurso:

Ser professor é estar disposto a contribuir para o aprendizado de determinados cidadãos, se esforçar para estar sempre atualizado sobre os assuntos que o cercam. É também ser humilde para admitir que ele também pode aprender com seus alunos. É levar em consideração a diversidade de alunos que o cercam não apenas ditando regras e apontando os erros do aprendiz, mas tornando essa tarefa um momento prazeroso e agradável.

Inicialmente temos a ideia de um professor colaborativo, cujo pressuposto é o de contribuir para o aprendizado *dos alunos*, ao que Rita nomeia de “determinados cidadãos” possivelmente para se referir àqueles que vão à escola, demarcando, com isso, a esfera de atuação da pessoa professor. Alguém que tem parte no processo de ensino/aprendizado e não é visto como o detentor de um saber a ser simplesmente transmitido – percepção reforçada ao mencionar, logo a seguir, a condição de professor que admite poder aprender com seus alunos, instaurando o sentido de troca de saberes, ao que concorre também pensarmos numa abertura a um processo interativo de ensino. Percebemos que o sentido de contribuição vem acompanhado do vocábulo **disposto**, que remete a um dos elementos de ordem subjetiva da atividade docente. É necessário um estado de espírito ou uma intencionalidade positiva que anteceda ao ato de contribuir. Não há aqui uma imposição (o professor deve contribuir), mas parece que uma indicação expressa em tom ameno através da expressão **estar disposto**.

Além das características do ser professor pressupostas no discurso de Rita: colaborativo, mais flexível, possivelmente aberto a negociações – o que exige humildade, ou seja, não arrogância ou imposição do saber, a aluna traz um outro elemento bastante significativo que é a necessidade de formação continuada do profissional do ensino. Ao enunciar: “... se esforçar para estar sempre atualizado sobre os assuntos que o cercam”, a aluna remete o seu dizer em resposta a um dos discursos sobre a atividade docente presente no meio educacional já há algumas décadas - para ser professor não basta somente a formação inicial - o que aponta para a ideia da necessidade cada vez mais presente de o professor estar em processo contínuo de formação, consideradas as características de mutabilidade constante da atual sociedade, dos espaços educativos, exigindo dos profissionais e aqui, no caso do professor, comprometimento e investimento permanente em sua formação.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm sido provocados, pela própria legislação, a pensarem seus currículos de modo a desenvolver nos alunos competências e atitudes que os possibilitem a ir construindo seus saberes-fazeres permanentemente relacionados às demandas dos espaços educativos e da sociedade (PIMENTA, 2012). A prática da pesquisa torna-se, então, uma das atividades propostas aos cursos com o objetivo de melhor preparar os alunos em formação, tornando-os mais críticos e capazes de assumirem-se como atores no seu processo de desenvolvimento profissional, na contínua construção das suas identidades de professores. Rita deixa pistas em seu discurso: “...se esforçar para estar sempre atualizado sobre os assuntos que o cercam” no sentido de compreender a docência como atividade em contínuo processo de formação, o que pode estar relacionado também, para além dos discursos sobre desenvolvimento profissional de professores, às práticas que a aluna vivencia

na universidade (a sua inserção em projetos de extensão e de pesquisa), as quais possibilitam um olhar mais crítico sobre o ser profissional da educação.

Após analisar e interpretar as representações sobre o ser professor instauradas nos discursos das alunas participantes da pesquisa, pudemos perceber a emergência de diferentes posições que foram caracterizando a atividade docente, sob o ponto de vista das alunas, em diálogo com outros tantos discursos que circulam no social sobre a profissão. Essas posições podem ser traduzidas por: professor carregado de muitas funções, professor com necessidades de buscar a inovação, a formação continuada, de ter um envolvimento mais próximo, humano e solidário com os alunos, de não colocar-se como um transmissor do saber, de ver o ensino como processo interativo, enfim, um conjunto de significações que entendemos serem fruto de suas experiências como alunas e das intervenções, de ordem pedagógica, realizadas no curso, o que vai orientando os sentidos atribuídos à docência, como também os modos de agir no interior das práticas vivenciadas em sua formação inicial.

Com o objetivo de identificar práticas de formação que possam contribuir para mobilizar processos de identificação com a docência, trabalhamos com as discussões feitas no grupo focal. Após leitura atenta do material transcrito, percebemos a emergência de temas que foram assim categorizados: a relevância do estágio de docência e a reflexão como prática formativa. Assim os definimos tendo em vista a insistência com que os temas do estágio e da reflexão apareciam nos discursos das alunas quando buscávamos, através do roteiro guia de questões, identificar as práticas formativas desenvolvidas no interior do curso, para posterior análise e interpretação das suas implicações no processo de identificação com a profissão.

Embora esses temas apareçam inter-relacionados ao longo das conversas nos quatro encontros, por uma questão metodológica, vamos discuti-los separadamente. Para tanto, trazemos fragmentos dos discursos produzidos pelas alunas no grupo focal, cujos sentidos convergem para as temáticas específicas. Em alguns momentos, esses discursos são complementados com as reflexões feitas nos relatórios de estágio (Anexo E), como também com informações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

4.2 A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Segundo Pimenta e Lima (2011), os estágios, em muito, ainda são concebidos como *locus* das práticas nos cursos de formação de professores. É nesse momento que os alunos entram em contato com a realidade da futura profissão, visto que há ainda uma grande

tendência de os cursos se organizarem de modo a separar teoria da prática. Ou seja, seus currículos “constituem-se primeiramente em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (Ibid., p. 33) para depois oportunizarem práticas entendidas no campo do estágio. A própria legislação (Resolução nº 02/2002) colabora nesse sentido ao estabelecer uma separação entre horas de prática como componente curricular ao longo do curso, o que sugere diferentes interpretações em torno do conceito de atividade prática, e horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Para Pimenta e Lima, essa distribuição de horas representa uma concepção fragmentada de currículo, fortalecendo a tradição de separação entre teoria e prática; forma institucionalizada de pensar a formação do currículo, a qual gera, normalmente nos alunos, sentimentos de angústia e de impotência quando do seu ingresso nas atividades de estágio.

Tendo em vista essas orientações legais, o curso de Letras da UNIPAMPA/ Jaguarão (nos anos em que a pesquisa foi realizada) seguia o formato de um currículo que indicava a inserção no estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, sendo, primeiramente, os Estágios de Observação, no sexto e sétimo semestres, para depois acontecerem as Práticas de Regência, no oitavo e nono semestres - conforme já explicitamos no tópico referente ao contexto da pesquisa. Ao analisar o fluxograma do curso (Anexo F), notamos que os estágios de observação em Língua Portuguesa e Literatura estão distantes, praticamente um ano, dos estágios de regência, acontecendo o mesmo com o Espanhol. Isso significa dizer que os alunos-estagiários não têm o compromisso em atuar nas mesmas turmas em que as observações foram feitas. No texto do PPC, encontramos a orientação de que os alunos “preferencialmente” atuem nas mesmas turmas observadas, que já não estarão na mesma série, dado os estágios de observação e de regência ocorrerem em anos distintos. Notamos uma fragilidade nessa orientação, tendo em vista as observações serem fundamentais para que os alunos possam planejar suas práticas pedagógicas: conteúdos de ensino e suas abordagens relacionadas aos contextos de atuação.

Para amenizar, possivelmente, essa situação, o curso propõe um acompanhamento dos alunos-estagiários nas turmas em que irão atuar como docentes durante um período de uma a duas semanas, dependendo da carga horária ofertada pelas disciplinas de língua materna ou espanhola nas escolas, antes de iniciarem as suas práticas. Isso acontece como estratégia para minimizar o impacto na troca de professores (dos titulares aos estagiários), favorecendo uma aproximação dos envolvidos (professores, alunos) e também como

possibilidade aos alunos-estagiários de perceberem a realidade em que irão atuar e as possíveis necessidades de aprendizagem dos alunos, o que acontece de forma muito rápida.

A partir desse contexto, as alunas, ao iniciarem o estágio de docência em Língua Portuguesa (LP), manifestaram sentimentos incômodos diante das situações de ensino que começavam a vivenciar. Esses sentimentos foram externalizados no primeiro encontro do grupo focal, cujo tema da conversa girava em torno da escolha por um curso de licenciatura.

Deise:

pra mim foi uma escolha o curso de licenciatura em Letras () a minha escolha por Letras foi baseada pensando no idioma espanhol porque com o espanhol eu me identifico mais... no momento agora do estágio aí a gente pensa realmente ah... uma escolha? ... a professora ((a titular da turma)) deposita em mim uma grande expectativa porque ela não é formada () ela às vezes me pergunta pra confirmar... "ah... eu não sei isso tá certo ou errado" e eu digo eu também não sei eu vou pesquisar mas então é um peso eu acho que é um peso muito grande.

Carla:

no meu caso eu fiz a escolha porque eu gosto...eu gosto da sala de aula eu me identifico... posso não ser ah professora mas eu gosto de tá ali eu quero tá ali... o desesperador é entrar numa sala de aula em andamento... mudar o sistema que eles vêm trabalhando... porque a gente vai chegar sair do que eles tão acostumados... e isso aí é um atrito com a professora titular porque são as crenças dela e a gente tem que convencer ela das nossas crenças então é um conflito na sala de aula...

Joice:

no primeiro dia de aula que eu entrei eu saí oh...a primeira vez que eu me questioneei o que eu tava fazendo aqui... porque ...eu entrei aqui sem saber se era a escolha certa... apareceu o curso e eu vim fazer daí já no início eu me identifiquei achei maravilhoso... só que agora é tudo apavorante... aterrorizante e aí eu disse... eu preciso fazer alguma coisa... eu queria fazer a diferença mas eu não sei porque a escola tem um ambiente que a gente nem imagina... a gente fica achando um monte de problema na escola.

Inicialmente, as alunas Deise e Carla apresentam argumentos direcionados as suas escolhas pelo curso. Percebemos, no discurso de Deise, que a sua escolha foi motivada pelo gosto do idioma espanhol. Isso fica, em grande parte, ratificado pelo seu envolvimento desde o início do curso em projeto de ensino do espanhol para crianças, realizado dentro da própria universidade. No entanto, essa escolha passa a ser problematizada a partir das primeiras

vivências em sala de aula como professora. Ao iniciar o estágio em LP, a aluna manifesta uma certa angústia em relação a sua condição de não saber responder à professora titular as dúvidas levantadas, o que a leva a enunciar: “mas então é um peso eu acho que é um peso muito grande”. Nesse enunciado, Deise deixa pistas que indicam a sua insegurança fruto dos seus não saberes, levando-a a questionar sua escolha pelo curso. Ao mesmo tempo, podemos presumir um tom de responsabilidade que emerge de seu discurso quando responde ao discurso citado da professora titular da turma: “...isso tá certo ou errado?”, dizendo “eu também não sei eu vou pesquisar”, tomando, nesse dizer, uma atitude responsiva ativa diante da situação colocada.

Como vemos, frente à experiência de não saber responder à professora, Deise questiona: “no momento agora do estágio aí a gente pensa realmente... uma escolha?”. Instaura-se aqui o conflito motivado por uma situação inesperada e geradora de sentimentos, como aponta Dubar (1997), de insuficiência, de não estar à altura para responder ao novo; sentimentos que engendram, segundo o mesmo autor, mudança na subjetividade, mudanças nas crenças, nos valores até então instaurados. Parece ter sido esse o processo vivido por Deise, pois passa a questionar sua escolha diante da novidade, do imprevisto – não ter respostas ao questionado, mudando possivelmente o seu olhar sobre a atividade docente e sobre a formação recebida na universidade sugerido através do uso do vocábulo **peso** em avaliação às responsabilidades do ser professor.

Já, Carla, atribui sua escolha pelo curso de Letras pelo gosto que tem da sala de aula. Como a aluna, tal como as outras, não teve experiência de atuação no ensino, presumimos que o seu enunciado: “eu gosto de sala de aula eu me identifico” possa estar relacionado a experiências positivas de sua vida escolar nas interações com colegas, professores como também a um imediato sentimento de prazer ao interagir com as crianças na situação inicial de estágio – o que é reforçado, em seguida, no enunciado: “eu gosto de tá ali eu quero tá ali”. Parece, então, que Carla tem nesse momento claramente definida a sua posição de adesão à profissão de professora. O uso dos verbos de volição *gostar e querer*, assumidos na primeira pessoa e no contexto em uso, apontam fortes indícios do seu desejo pela profissão. Vale destacar, conforme discutimos no tópico 2.2 dos fundamentos teóricos, que uma identidade profissional pode ter início antes mesmo de o indivíduo vivenciá-la na prática. São identidades herdadas, cuja origem está nos significados instaurados em situações vivenciadas desde a infância com aqueles mais próximos ou com grupos de referência, o que não significa deixarem de ser questionadas ou reposicionadas a partir de novas experiências, de outros discursos sobre a profissão.

O sentimento de “desespero” (assim expresso) não remete à escola como um todo, mas, especificamente, aos alunos e à professora titular. A preocupação manifesta no discurso de Carla: “o desesperador é entrar numa sala de aula e mudar o sistema que eles vêm trabalhando” diz respeito ao trabalho com a LP numa outra abordagem, diferente da que os alunos estão acostumados. O uso do vocábulo **desesperador** suscita pensarmos no sentimento de insegurança da aluna em trabalhar com o novo e/ou em ter que enfrentar, em seu imaginário, uma situação de conflito com a professora em defesa da sua proposta. Ao enunciar: “...e isso aí é um atrito com a professora titular porque são as crenças dela e a gente tem que convencer ela das nossas crenças então é um conflito”; a aluna posiciona o seu dizer de forma afirmativa e convencida de que as “nossas” crenças são distintas das crenças da professora, motivo do suposto atrito. O uso do pronome *nossas* relativo às crenças, cogita um conjunto de práticas e vozes discursivas que foram perpassando a formação das alunas na universidade, afetando as subjetividades e mobilizando a (re)construção de representações (crenças, valores) em torno da docência, incluindo aí práticas com o ensino da LP, as quais para Carla, são distintas das da professora. O embate é presumido e Carla manifesta um não desejo em enfrentá-lo.

Joice, diferentemente, não tinha *a priori* nenhum elemento motivador que justificasse o seu ingresso no curso de Letras. Como enuncia: “apareceu o curso e eu vim fazer”, ou seja, não havia muitas opções de escolha. Vale destacar que a universidade oferecia, nesse período, apenas os cursos de Letras e de Pedagogia. Mas ao iniciar o curso, a aluna vai identificando-se possivelmente ao interagir com as diferentes práticas desenvolvidas, levando-a a avaliar o curso como **maravilhoso**, adjetivo carregado de sentido de contentamento, de prazer em torno das situações vividas. Essa identificação pode ser presumida pelo seu envolvimento desde o início da graduação em projetos de ensino, pesquisa e extensão sem, no entanto, oportunizarem vivências no contexto escolar. Os projetos envolviam os alunos em atividades dentro da universidade, um dos fatores que implicou nos estranhamentos e sentimentos incômodos ao ingressarem no estágio.

Assim como as suas colegas, Joice apresenta perturbações diante da situação de estágio que começa a vivenciar, avaliando-a como “apavorante”, “aterrorizante” – adjetivos com tom de negatividade e contrários ao sentimento externado pela aluna quando se referiu ao curso antes do ingresso no estágio (**maravilhoso**). Ao enunciar: “agora tudo é apavorante... aterrorizante”, o advérbio “agora” situa claramente o momento do estágio, onde “tudo” parece se tornar um problema. Podemos inferir que o uso do vocábulo **tudo** pode remeter não só ao contexto da escola, mas também a tudo o que envolve as práticas no estágio: elaboração de

planos de aula, seleção de material didático-pedagógico, relatórios, assim como, e, talvez mais fortemente, a concretização do trabalho na sala de aula. Ao avaliar o contexto escolar como problemático, a aluna posiciona-se convocando outras vozes, possivelmente as de suas colegas, para atenuar o sentido de uma responsabilidade exclusiva em seu posicionamento. Isso pode ser percebido no uso que faz da forma **a gente**: “a gente fica achando um monte de problema”. Com isso posto, Joice preocupa-se em agir frente à situação problema, tal como avalia. Emerge dessa preocupação a voz da responsabilidade, que ecoa no dizer: “eu preciso fazer alguma coisa”.

Notamos que as alunas manifestaram sentimentos desconcertantes relacionados ao início de suas experiências no ensino, o que poderia ser esperado dadas as condições em que o estágio se apresentou: a inserção em contextos escolares desconhecidos das alunas, tendo em vista realizarem seus estágios de docência em escolas diferentes das do estágio de observação; as cobranças feitas pela universidade em relação às práticas a serem desenvolvidas, em tempo relativamente exíguo e muitas vezes díspares da formação oferecida; como também, as cobranças das escolas no sentido de atentarem ao seu modo de organização e funcionamento didático-pedagógico; enfim, a um conjunto de tensões, geradoras dos sentimentos externados pelas alunas.

Diante dessas condições, cabe problematizar o papel que a universidade e os cursos de licenciatura têm cumprido na busca de um intercâmbio mais qualificado entre as instituições (universidade e escola) que possa favorecer tanto a formação inicial dos alunos, futuros professores, como a formação contínua dos professores das escolas. A legislação (Resoluções 01/2002 e 02/2002) aponta a necessidade de uma interação sistemática entre as instituições de ensino, através de projetos compartilhados que contribuam na formação inicial e contínua dos professores. Nesse sentido, os estágios constituem um campo favorável de investimento nessa interação, visto haver uma cultura das escolas receberem alunos das universidades para estagiarem em seus espaços. Pimenta e Lima (2011) propõem a realização de seminários conjuntos entre alunos-estagiários e professores das duas instituições, de modo a promover um diálogo reflexivo, crítico, em torno do contexto sócio-histórico da sociedade e das condições em que o ensino acontece nesse contexto. Viabilizar ações dessa natureza, como também projetos de ensino compartilhados, contribuiriam sobremaneira tanto no desenvolvimento das aprendizagens pelo confronto entre teorias e práticas, como para diminuir as distâncias e as tensões geradoras dos muitos mal-estares dos alunos-estagiários e também dos professores das escolas, que muitas vezes sentem seu trabalho deslegitimado pela universidade.

Notamos, contudo, que as experiências iniciais das alunas no campo de estágio foram sendo reconfiguradas, fazendo emergir outras percepções, outros sentimentos no decorrer das práticas. No tocante à construção das identidades, esse movimento de reconfiguração remete ao discurso de que as identidades são construídas permanentemente. São, como nos diz Hall (2006), negociadas a depender da forma como somos interpelados pelas condições sociais em que estamos inseridos. Nessa direção, entendemos que as alunas, a partir de outras experiências, de novos contextos, passam a ressignificar o estágio, instaurando nesse processo a emergência, como já dissemos, de outras percepções e sentimentos, a produção de novas subjetividades e identidades.

Durante o segundo e terceiro encontros em que pesquisadora e alunas conversavam em torno de práticas, as quais poderiam mobilizar processos de identificação com a docência durante o curso e o desejo por assumi-la enquanto profissão, as alunas insistiam em narrar suas experiências e sentimentos em relação às práticas de estágio em Língua Portuguesa que vinham vivenciando naquele semestre. No momento desses encontros, as alunas já tinham realizado uma primeira etapa do estágio em turmas do ensino fundamental e estavam ingressando em turmas novas do ensino médio. Havia uma necessidade muito grande nas trocas das experiências, pois tudo aquilo era a grande novidade do curso – atuar em sala de aula como docentes. Percebemos nos discursos, a seguir, o desejo em relatar as suas percepções ao ingressarem em turmas novas, em comparação com o primeiro momento do estágio.

Carla:

agora é uma nova etapa uma nova turma um novo contexto... então tudo novo de novo mas aquela angústia aquela insegurança já é meio que superado a turma é diferente eles são muito tranquilos foram dois pólos extremos a primeira turma aquela agitação aquela sexta série os alunos falavam eram agitados esses são tranquilíssimos eu tenho que agitar eles... então é muito tranquilo () a gente vai evoluindo hoje já é mais tranquilo fazer o plano elaborar as atividades fazer um link entre as atividades que era uma insegurança inicial... hoje isso já é mais tranquilo meio que vai virando uma rotina...

Joice:

acho que agora é diferente porque eu tava desesperada com um tipo de coisa agora eu to preocupada com outro tipo de coisa... no começo a gente tinha que pensar o que eu vou fazer com esses alunos qual é o meu papel... só que agora é diferente agora eu sei o que fazer só que a gente chega na escola cheia de ideias aí a gente tem a orientação daqui e vai crente que a coisa vai dar certo e a gente chega na escola.

Rita:

agora já não tive problemas pra entrar nessa turma... o nervosismo claro que tu fica nervosa uma turma nova tu não conhece o pessoal tu fica meio nervosa mas o medo... aquela coisa eu não tive pra entrar e aí depois de iniciar a aula só foi mais segura foi muito mais tranquilo... não tem nem comparação com o primeiro... eu fiquei nervosa mais por não conhecer a turma mas o medo de dar aula não.

Vemos que Carla e Rita direcionam seus discursos à mudança ocorrida de um estado inicial de insegurança diante da sala de aula a um outro estado de relativa segurança, mesmo diante de um novo contexto – uma nova turma de alunos. Vale destacar que as duas alunas continuaram a estagiar na mesma escola, o que pode ter contribuído para amenizar algumas inseguranças iniciais. Carla atribui essa mudança tanto ao contexto de sala de aula como ao saber desenvolvido. No discurso: “então tudo novo de novo mas aquela angústia aquela insegurança já é meio que superado a turma é diferente eles são muito tranquilos... eu tenho que agitar eles”, percebemos que o modo de funcionamento da turma (alunos tranquilos) afetou o estado emocional de Carla, antes angustiante, mobilizando inclusive um modo de agir “eu tenho que agitar eles”. Isso corrobora a compreensão de que os estados emocionais, conforme aponta González Rey (2005), são produções relacionadas aos contextos sociais com os quais interagimos e que fortemente implicam no direcionamento de nossas atividades. Mas a sua tranquilidade também é manifesta em relação ao conhecimento adquirido no tocante a tudo mais que envolve o processo do estágio: elaboração dos planos de aula, das atividades, coerência (link) entre elas; saberes que vão sendo desenvolvidos na prática e que contribuem para amenizar mal-estares vivenciados inicialmente.

De certo modo, Rita enuncia nessa direção. Ao verbalizar: “aquela coisa eu não tive para entrar” responde à insegurança anunciada anteriormente diante do novo. O caráter de novidade aqui expresso diz respeito à toda situação inicial de estágio, desde a elaboração de planos ao contato com a escola, com os alunos. Embora esteja, agora, em uma nova turma vê-se que o conhecimento adquirido na experiência anterior dá sustentação ao seu estado de maior tranquilidade. Esse conhecimento implica uma gama de elementos de ordem subjetiva e objetiva: aos modos de relação professor e alunos, às práticas pedagógicas e seus resultados, a tudo o que envolve o processo de ensino/aprendizado e que resulta em diferentes saberes percebidos na e a partir da prática. A aluna sente-se então mais segura, atribuindo o nervosismo citado ao não conhecimento dos alunos com quem irá interagir, contudo, afirma

na sequência “mas o medo de dar aula não”, o que sugere fazer ecoar a voz de uma dada experiência.

Joice remete seu discurso não em relação à turma nova de alunos com quem inicia a trabalhar. Relativo a esse contexto, a aluna mostra segurança: “agora eu sei o que fazer” – enunciado que responde às dúvidas inicialmente levantadas, relativas ao seu papel e ao que fazer diante daqueles alunos dada a sua posição de estagiária. Sua afirmação, agora, expressa através do uso do pronome em primeira pessoa, indica que Joice assume para si a responsabilidade e a certeza do agir perante a situação a vivenciar. Antes havia um sentimento de desespero que parece ter sido amenizado a partir da experiência vivida em sala de aula, na primeira etapa do estágio. No contexto atual, surge a preocupação: “agora eu tô preocupada com outro tipo de coisa”; preocupação esta que pode ser atribuída ao senso de responsabilidade observado na aluna diante do seu fazer, o qual poderá não ser aceito pela escola.

A aluna, em outro momento das conversas no grupo focal, relata uma situação conflituosa vivida com a professora titular da turma no ensino fundamental em que foi questionada a proposta de trabalho do estágio. A aluna conta que a professora, após receber informações do que seria trabalhado, interferiu dizendo que os alunos deveriam aprender o uso da crase: “eu quero que tu dê frases pra eles colocarem a crase e justificar” ao que Joice responde: “essa não é a minha proposta”. Posição que assume em concordância com um discurso produzido na universidade, o qual problematiza práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa e, em dissonância com o da professora. Diante dessa experiência conflituosa (valores divergentes são colocados em circulação) é que a aluna apresenta a sua preocupação, acrescentando a seguir: “aí a gente tem a orientação daqui e vai crente que a coisa vai dar certo e a gente chega na escola...”. Emerge, no seu dizer, a situação de distanciamento entre universidade e escola. Como instâncias legitimadas de poder as duas instituições têm as suas práticas estruturadas, decorrentes de todo um material simbólico que as sustenta – valores, crenças, atitudes, discursos que, postos em circulação, disputam entre si. É nesse entremeio ou espaço fronteiro tenso que as alunas estagiárias iniciam as suas experiências docentes, produzem suas identidades no confronto de posições, o que pode muitas vezes resultar em frustrações, desencantamentos ou preocupações como aponta Joice.

Percebemos que, com o decorrer do estágio, as alunas foram ressignificando suas experiências. Esse movimento ficou evidente nas formas pelas quais elas traduziram suas diferentes percepções. O que no início figurou em sentimentos de insegurança, quase pânico diante do novo foi sendo, ao correr das práticas, modificado. A tranquilidade, a segurança

ganham relevância como resultado de experiências já vividas. Os conflitos certamente continuaram presentes, perpassando as situações de ensino na sala de aula, as relações com as escolas, com as professoras das turmas e também com a orientadora do estágio. Mas é nesse conjunto de situações, no interior das práticas discursivas por vezes conflituosas, discordantes ou por vezes concordantes que as identidades se formam. Elas são, como nos diz Hall (2000), construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas.

Entendemos que a prática de estágio mobilizou de modo significativo o processo de construção identitária (ou de identificação) das alunas com a docência, tendo sido fundamental para as suas tomadas de posição em relação à profissão. É o que percebemos nos fragmentos discursivos do grupo focal e também em excertos retirados da parte final dos relatórios de estágio.

Rita:

eu acho que se eu não tivesse passado por aqui obviamente eu... acho que ser professor é tu tá dentro da sala de aula vivenciando aquilo ali porque eu não via a profissão de professor se eu não tivesse entrado numa sala de aula... eu não dava o mínimo valor pra essa profissão se eu não tivesse entrado na sala de aula... eu acho que a partir do momento que eu entrei numa sala de aula com alunos foi que pra mim passou a existir a profissão de professor () eu hoje já consigo me ver na profissão de professora... eu já consigo me ver...

Deise:

na realidade acho que é a hora de perceber ... é isso o que eu quero realmente não é ... vou continuar pretendo ser professora não pretendo ser professora... acho que o estágio é esclarecedor tanto para aqueles que queriam como eu... eu sempre disse que queria ser professora mas por outro lado tem as cobranças ... então é uma prova de fogo por tudo o que a gente tem que dar conta pra mim é uma prova de fogo...

Joice:

eu acho que o estágio é uma pena que seja assim tão rápido e no final se fosse dividido em pequenos blocos seria menos sofrido... e eu penso que a gente vai percebendo que as coisas aos poucos acontecem ... muitas coisas foram se esclarecendo eu lia lia e achava tudo aquilo muito interessante mas dizia isso não pode funcionar na minha cabeça aquilo não se esclarecia nunca aí na sala de aula eu via que as coisas iam acontecendo aos poucos elas acontecem então pra mim o estágio foi a chave.

Percebemos no discurso de Rita que foi a vivência em sala de aula com os alunos que desencadeou o processo de tomada de consciência do ser professor. A aluna parece confirmar o desenvolvimento desse processo como consequência das práticas em sala de aula, quando em seu relatório de estágio traz a seguinte reflexão:

Sabemos que esse é apenas o início e que as experiências ainda são novas diante do longo caminho que um professor deve percorrer, porém sabemos também que esse é um passo fundamental para termos consciência o que é estar dentro de sala de aula.

Sabemos, segundo Bakhtin (1929/2012), que a formação da consciência vem primeiramente do exterior, dos signos criados pelos grupos em situações de interação entre os sujeitos para depois infiltrar-se no nosso psiquismo. Esse foi o processo vivido por Rita. Imersa no caldo da heteroglossia - em meio aos tantos discursos e em suas relações dialógicas no contexto do estágio, ela passa a ressignificar e a identificar-se com a profissão, conforme nos diz no fragmento do grupo focal: “eu hoje já consigo me ver na profissão de professora”.

Também a aluna coloca em pauta a discussão em torno do tipo de formação inicial recebida na universidade. O enunciado: “...eu não via a profissão de professor se eu não tivesse entrado numa sala de aula”, corrobora o discurso de que a docência se constrói na prática, no exercício da profissão e sobre a necessidade dos cursos de formação docente inserirem os alunos desde o início em práticas para nelas e sobre elas refletirem à luz das teorias, rompendo assim com a tradicional dicotomia entre teoria e prática e contribuindo para fortalecer o processo de construção da identidade de professor. Além de seu discurso responder às vozes que problematizam as práticas oriundas da racionalidade técnica, Rita dá pistas em direção à compreensão de uma das questões motivadoras da pesquisa, a qual indaga sobre a possibilidade dos alunos identificarem-se com a docência ao longo do curso sem vivenciá-la na prática. Para Rita, a profissão professor passou a existir a partir do momento de sua inserção no estágio, na sala de aula com os alunos. Isso nos faz presumir que a identificação com a docência é um processo que se instaura e se mobiliza nas interações dentro de contextos específicos voltados ao exercício da profissão.

Assim também parece ter sido para Joice, que diz perceber as coisas acontecendo na prática de sala de aula. Ao enunciar: “eu lia lia e achava aquilo tudo muito interessante mas dizia isso não pode funcionar ... aí na sala de aula eu via que as coisas iam acontecendo...”, a aluna faz referência ao seu processo de construção do conhecimento, em que consegue perceber coerência entre teoria e prática. Através das leituras, cujos conteúdos avalia como

“interessantes” ela sugere conseguir compreender questões relativas à sala de aula em funcionamento. Nessa direção, Joice valoriza o estágio como espaço onde se pode evidenciar a teoria na prática, o que a faz lamentar ele ser tão rápido e no final do curso.

Diante da constatação de que é no estágio que as coisas vão sendo esclarecidas, que teoria e prática se articulam, Joice posiciona seu discurso em tom conclusivo: “então pra mim o estágio foi a chave”. Enunciado que responde às vozes discursivas que deslegitimam o estágio como componente curricular essencial nos cursos de formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2011), esse fato é perceptível a partir de uma análise dos currículos nas universidades em que a carga horária dos estágios continua sendo uma atividade terminal dos cursos, delegada a professores que não têm preparo para lidarem com as situações das escolas por desconhecerem o seu universo, o que os levam a desvalorizar o estágio como prática essencial da formação, considerando-o, inclusive, como um fardo.

É nesse *locus* (a sala de aula no estágio) que Joice, além de dar maior sentido as suas leituras, as suas reflexões levadas a cabo na prática, identifica-se com a profissão, como percebemos no fragmento retirado do seu relatório de estágio.

Quando entrei em aula sem o professor titular pude sentir a sensação de certeza da escolha da profissão certa. A partir desse momento fui me avaliando a cada dia para ter consciência do que eu fazia na sala de aula, para poder melhorar ou mudar algumas coisas que considerava não ter sido a melhor.

Deise, por sua vez, parece ter-se desestabilizado diante das práticas do estágio, colocando em xeque a escolha pelo curso. Quando diz: “acho que o estágio é esclarecedor tanto para aqueles que queriam como eu... eu sempre disse que queria ser professora mas por outro lado tem as cobranças” o uso das formas verbais queriam/queria no pretérito imperfeito, direcionadas ao objeto ser professor, marcam a existência de um desejo inicial que toma uma direção imprecisa (eu queria); desejo que parece ter sido afetado pelas cobranças. Essas, dizem respeito a um conjunto de situações tensas vivenciadas por Deise na situação de estágio. Uma delas refere-se ao mal-estar sentido frente à impossibilidade de responder à professora titular as dúvidas levantadas, de perceber-se sem o domínio de saberes específicos da área de formação; o que a levou naquele momento avaliar a docência como algo pesado (“então é um peso”), conforme explicitamos anteriormente.

Contudo, ao concluir o estágio e já em posição de distanciamento diante do vivenciado, a aluna dá pistas que nos levam a presumir sua posição de adesão à profissão,

através da reflexão que faz em seu relatório, avaliando a utilização das práticas na sua formação como pessoa e profissional da educação.

Não há quem não tenha ficado apavorado, ou no mínimo preocupado com a necessidade das práticas de estágio. Em princípio todos ficamos, mas após o término dessa fase percebemos o quanto foi útil para a nossa formação, para o nosso crescimento como pessoas e como profissionais da educação.

O trabalho de análise e interpretação dos fragmentos discursivos trazidos, nos permitiu perceber o movimento de construção da identidade de professor das alunas instaurado frente ao contexto do estágio. Notamos a emergência de um estado de crise advindo de situações tensas vivenciadas, o que forjou novos modos de ver e perceber a profissão. Essa crise, segundo Dubar (2009), provoca o sujeito a pensar sobre si, sobre o outro, a refletir, a mudar, a construir novas representações, novas identidades sempre na sua relação com o outro.

É, pois, com o entendimento de que as identidades são construídas permanentemente nos processos de interação pelas vias discursivas que buscamos analisar, a seguir, outros momentos de identificação com a docência pelas alunas em situações de interação, as quais fizeram emergir o sentido da reflexão enquanto prática significativa na formação.

4.3 A REFLEXÃO COMO PRÁTICA FORMATIVA

Nessa parte das análises e interpretação, trazemos outros fragmentos discursivos extraídos do grupo focal que traduzem momentos de identificação com a docência no interior das práticas de formação, tanto na universidade quanto nas escolas onde as alunas realizaram o estágio de docência; práticas que foram revelando o papel da reflexão na sua formação.

O tema da reflexão como prática formadora e constituidora do processo de construção da identidade de professor vem sendo discutido no Brasil, essencialmente, a partir dos anos 90, tendo como marco inicial os trabalhos de Schön. Dentre as tantas discussões mobilizadas a partir dessa categoria de formação, destacamos as que apontam a importância dos currículos das licenciaturas em contemplarem a reflexividade como concepção e estratégia de formação, perpassando os diferentes componentes curriculares: disciplinas, estágios, projetos de ensino, pesquisa, extensão e outros; como também, a necessidade de

formar profissionais que desenvolvam a consciência do valor da reflexão sobre a própria prática como uma ação voltada à qualificação do seu trabalho.

Conforme já discutimos, um dos motivos colocados em pauta quando da formulação da proposta do professor reflexivo foi o interesse em buscar romper com a concepção técnica de formação tão enraizada na cultura da profissão professor. Com o objetivo de propor uma formação não mais sustentada no tecnicismo, a legislação, no Brasil, através de pareceres e resoluções, aponta princípios orientadores para uma revisão curricular dos cursos de licenciatura. Dentre esses princípios, o Parecer nº 9/2001 e a Resolução nº 1/2002, trazem a reflexão como uma estratégia de aprendizagem necessária ao desenvolvimento de competências do aluno em formação como, por exemplo, a de adquirir o domínio dos conteúdos de ensino, e de estratégias pedagógicas de forma articulada. É o que percebemos no trecho a seguir relativo ao processo de desenvolvimento de competências:

Cursos de formação em que teoria e prática são abordados em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso da aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (PARECER CNE/CP nº 9/2001, p. 30).

Buscando atender as orientações prescritas na legislação, o curso de Letras da UNIPAMPA/Jaguarão propõe, em seu currículo, um conjunto de competências que, trabalhadas, confluam em direção ao perfil do egresso desejado, a saber:

O curso de Letras da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão - visa formar profissionais competentes, conscientes de sua atuação na sociedade, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, observando as características regionais em que a Universidade se insere, como também as do país. O egresso estará habilitado para atuar na docência das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Poderá atuar em atividades de pesquisa, na prestação de serviços de revisão e consultoria lingüística e textual à editoras e empresas, bem como de tradução e em atividades comerciais, políticas/culturais e atuar, em atendimento ao projeto pedagógico das escolas, nas séries iniciais com a língua materna e a língua espanhola (Projeto Pedagógico do Curso – Letras, 2008).

Das competências elencadas no texto do projeto pedagógico, destacamos aquelas que melhor sugerem a perspectiva da reflexão como prática necessária a dar sustentação ao desenvolvimento das competências de: a) criticidade em relação à linguagem como fenômeno

psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; b) criticidade em relação às perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; c) análise crítica e construção de materiais didáticos para o ensino de línguas e de literaturas. Entendemos que a criticidade, enquanto ato responsável e comprometido com a transformação, sustenta-se na reflexão. Como nos diz Paulo Freire (2001, p. 43) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A percepção da reflexão como prática mobilizada no percurso de formação das alunas e mobilizadora dos processos de identificação com a profissão é percebida nos discursos que seguem. Ao perguntar sobre as contribuições do curso na elaboração e desenvolvimento das atividades no estágio da docência, as alunas respondem:

Deise:

eu digo assim a gente aprende dentre muitas coisas na universidade a refletir... eu acho que isso e até eu coloquei no meu relatório...eu acho que isso é uma coisa imprescindível para um professor é refletir sobre o que tu tá fazendo em casa quando a gente tá preparando uma aula a gente tá pensando se aquele texto serve pra aquela turma... então a reflexão se aquele trabalho vai ser legal pra aquela turma será que é interessante adequado que mais eu posso buscar a partir disso... eu acho que essa reflexão dentre outras coisas mas é o que me deixou mais marcado essa reflexão... a gente aprende a refletir sobre o que tu tá buscando sobre o material que tu tá usando sobre a maneira que tu tem pra chegar no aluno sobre o comportamento também que a gente deve ter... dentre as várias disciplinas que a gente tem no curso a gente vai pincelando coisas tudo é uma junção tudo nos leva a refletir sobre qual o meu papel... acho que a partir do momento que agente passa a refletir sobre a importância do teu papel lá acho que a partir daí nós nos tornamos professor quando nos preocupamos com a educação a preocupação com as dificuldades dos alunos tentar resolver as situações entender as coisas acho que isso com certeza...se não passássemos por todas as disciplinas teorias a gente não teria essa capacidade... com certeza...

Carla:

eu vejo um pouco disso que a Deise coloca é que quanto mais tu reflete a prática mais em conflito consigo e com a escola a gente entra... porque a reflexão existe aí a gente reflete sobre prepara monta e vê duas opções ou nadar contra a maré ou deixar a água levar porque nessa reflexão a gente sabe o que tá errado só que o sistema se enquadra nesse errado... eu dei as aulas todas textualizadas bonitinhas como a gente aprendeu na universidade e eu concordo que até seja mais fácil pra o aluno aprender... aí lá no final de estágio eu descobri que o professor de português tá dando aula paralela comigo vai e faz tudo diferente.. então eu acredito que quanto mais a gente reflete sobre mais a gente vê que... ou... a gente pra fazer funcionar a formação deve ser continuada uma especialização um mestrado e ir pra um ambiente onde essa reflexão funcione porque se o resto tá estagnado ali não tem como fazer a diferença são vinte e cinco contra um...a diretora quer aquele modelo a supervisão

quer aquele modelo o professor quer aquele modelo então assim oh a universidade contribui pra gente refletir só que pra que essas reflexões todas possam acontecer na prática fazer a mudança mais gente tem que tomar conta da escola com mentes abertas... a gente tem que tomar conta da escola tem que fazer formação continuada pra fazer a diferença...sozinho eu cheguei a essa conclusão de que ninguém vai fazer a diferença...

Rita:

acho que é como as gurias falaram é tu refletir pra que tu tá ali... o que tu tá fazendo ali é o mais importante... o que tu tem ali é só o que tu aprendeu na universidade... antes tu não tem nada eu pelo menos não pensava em nada.

Percebemos no enunciado de Deise: "...a gente aprende dentre muitas coisas na universidade a refletir ... eu acho que isso é uma coisa imprescindível para um professor...", o reconhecimento e grau de valoração atribuído à reflexão como uma das estratégias de aprendizagem desenvolvidas durante o processo de formação na universidade. O adjetivo **imprescindível** marca a relevância da prática reflexiva, na percepção da aluna, na formação do sujeito professor. Posição que vai ao encontro dos discursos atuais relativos à concepção de formação docente de base reflexiva e diverge do discurso fundamentado na racionalidade técnica, marcado fortemente pela ideia de professor passivo, transmissor do conhecimento definido *a priori* por especialistas.

A oposição à tendência técnica de formação, ainda bastante presente nos modos de ser professor, fica evidenciada no enunciado: "quando a gente tá preparando uma aula a gente tá pensando se aquele texto serve pra aquela turma...então a reflexão se aquele trabalho vai ser legal pra aquela turma será que é interessante adequado que mais eu posso buscar a partir disso...". Nesse discurso, Deise revela uma posição de professor que não se coloca à mercê das determinações vindas de fora ("quando a gente tá preparando uma aula a gente tá pensando se aquele texto serve pra aquela turma..."), o que concorre pensarmos que a aluna compreende a prática docente como uma atividade em que o professor é ativo, faz escolhas, toma decisões, torna-se o responsável pela preparação das suas aulas, atentando ao contexto com o qual interage - o que diverge da perspectiva tecnicista de trabalho do professor. Deise responde, assim, às vozes discursivas que procuram deslegitimar a capacidade dos professores em produzir o seu próprio trabalho. Como exemplo dessa tentativa de deslegitimação, temos a fabricação de grande quantidade de material didático que circula no país. Material elaborado por "especialistas" que, como diz Zeichner (1993), estão fora ou nunca estiveram em uma sala

de aula, mas se sentem autorizados a determinar qual conhecimento e como deverá ser desenvolvido por parte dos professores que, pelas mais diferentes questões, acabam acatando e reproduzindo o prescrito nesses materiais, por vezes, bastante dissonantes das realidades escolares; fator que contribui, por exemplo, nas dificuldades dos alunos em interagir de forma mais significativa com o ensino da língua e, por consequência, na elevação dos índices do fracasso escolar.

Rajo e Batista (2008) ratificam a percepção de distanciamento entre o proposto nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a realidade dos contextos sociais, escolares, em análise feita de um número significativo de coleções destinadas às séries finais do fundamental. Segundo os autores, os livros didáticos privilegiam o ensino da língua padrão, norma culta e, essencialmente, na modalidade escrita. Isso representa não atentar às variedades linguísticas em seus contextos sociais, geográficos. Considerar as variedades linguísticas implica desenvolver um trabalho com a linguagem em uso, trazendo a oralidade como eixo fundamental no ensino da língua com vistas a preparar os alunos para uma vida cidadã, tal como sugerem os PCNs (1997). Mas isso não significa desconsiderar o papel importante que o ensino da língua padrão tem na formação dos alunos. À escola, cabe trabalhar com os diferentes registros da língua, inclusive os mais formais como forma de garantir a plena participação na sociedade. A crítica feita pelos autores aborda a insistência de muitos livros em privilegiar, ainda, o ensino da língua na modalidade padrão, deixando à margem os outros registros.

Deise também deixa pistas em seu discurso dos movimentos a serem realizados quando o professor põe-se a refletir sobre a sua prática. O fato de preparar uma aula, pensar sobre ela, sobre o material (texto) selecionado com preocupações em atender à realidade da turma (“...se aquele trabalho vai ser legal pra aquela turma será que é interessante adequado...”) e se dispor a continuar buscando outras atividades (“...o que mais eu posso buscar a partir disso...”) para, talvez, tornar o trabalho mais interessante, são ações que sintetizam o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor. Libâneo (2002) propõe o desenvolvimento simultâneo de três capacidades, as quais considera fundamentais para caracterizar a ação reflexiva dos professores: análise crítica dos contextos concretos da ação docente; apropriação de metodologias, formas de agir facilitadoras da aprendizagem apoiadas em teorias que ajudem o professor a refletir de modo crítico o seu trabalho com vistas a aprimorá-lo e, por último; a consideração dos contextos sociais mais amplos para uma análise das práticas escolares. Podemos dizer que Deise alia-se, de algum modo, a esses princípios. Preocupa-se com o contexto da sua ação imediata, a turma com a qual interage para pensar a

sua prática: o material a ser utilizado, os seus modos de agir (“... refletir sobre... a maneira que tu tem pra chegar no aluno...”) com vistas, possivelmente, a facilitar as aprendizagens. Prática que condiz também com uma das perspectivas levantadas por Zeichner (1993) sobre o professor reflexivo: atentar às questões que circundam o contexto de trabalho (alunos, sala de aula, escola...).

Além disso, ou seja, do modo de perceber a ação docente, a aluna atribui o desenvolvimento da capacidade de reflexão ao trabalho das disciplinas do curso (“... dentre as várias disciplinas que a gente tem no curso a gente vai pincelando coisas tudo é uma junção tudo nos leva a refletir sobre qual o meu papel lá”). Isso corrobora a ideia trazida por autores (Pimenta, Lima, Libâneo) que entendem a prática reflexiva como uma articulação necessária entre teoria e prática. A partir das teorias trabalhadas nas diferentes disciplinas, Deise entende ter subsídios para refletir sobre o seu papel, “lá” (no contexto escolar). Frente à realidade, às situações práticas (alunos, as suas dificuldades, as diferentes problemáticas do contexto de ensino mais imprevisíveis do que previsíveis), entendemos que a aluna busca em suas aprendizagens elementos para respaldar o seu fazer: a procura de textos adequados, metodologias de ensino, modos de agir e como ela mesma diz: “refletir também sobre o comportamento que a gente deve ter”, remetendo a um saber da ética docente, possivelmente desenvolvido em sua formação.

A partir dos diferentes elementos trazidos por Deise, compreendidos como aprendizagens ao longo de sua formação acadêmica, quais sejam: considerar os contextos de trabalho (a realidade das turmas) para a seleção dos recursos materiais e metodológicos, refletir sobre os modos de agir na interação com os alunos, considerar a relevância das teorias trabalhadas nas disciplinas para compreender o papel que o professor tem no desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, como enuncia: “... a preocupação com as dificuldades dos alunos tentar resolver as situações entender as coisas acho que isso com certeza...se não passássemos por todas as disciplinas teorias a gente não teria essa capacidade...com certeza”; presumimos que a aluna desenvolve um outro saber. Tornar-se professor implica desenvolver a consciência, através da reflexão crítica, da importância do papel que se tem na educação, o que não significa, simplesmente, ter o domínio de um conhecimento específico a ser transmitido aos alunos, mas também atentar para as condições em que a prática ocorre, preocupando-se com os alunos, com as suas dificuldades, dentre outras tantas coisas (“...tentar resolver as situações, entender as coisas...”). Entendemos, assim, que Deise vai identificando-se com a docência ao desenvolver e assumir para si saberes-fazer (teóricos, pedagógicos) pertinentes ao ser professor e considerados tão importantes nos dias de hoje.

Carla concorda com o discurso de Deise sobre a importância do ato de refletir no fazer pedagógico (“... a reflexão existe aí a gente reflete sobre prepara monta...”) e o papel que a universidade cumpre no desenvolvimento desse saber (“... oh a universidade contribui pra gente refletir...”). Contudo, a aluna traz um elemento resultado da ação reflexiva - o conflito (“...quanto mais tu reflete a prática mais em conflito consigo e com a escola a gente entra...”). Esse conflito, parte integrante na construção da identidade de professor, como aponta Nóvoa (1992), tem sua origem nos saberes desenvolvidos durante a formação, os quais foram orientando novos modos de representar a profissão contraditórios com os modos de ser professor com os quais a aluna passa a interagir em seu campo de estágio. Ao enunciar: “a gente reflete sobre prepara monta e vê duas opções ou nadar contra a maré ou deixar a água levar porque nessa reflexão a gente sabe o que tá errado só que o sistema se enquadra nesse errado”, Carla dá indícios da relação tensa vivida no contexto escolar onde realizou o estágio. Seu trabalho com textos (“...eu dei as aulas todas textualizadas bonitinhas como a gente aprendeu na universidade...”) parece não condizer com a proposta da escola, como nos faz perceber quando diz: “lá no final do estágio eu descobro que o professor de português tá dando aula paralela comigo vai e faz tudo diferente”, ao que Carla avalia como “errado” (“... nessa reflexão a gente sabe o que tá errado...”).

Esse “errado” (adjetivo axiológico de negatividade) é atribuído pela aluna ao fazer escolar onde tudo parece estar estagnado, impossibilitando fazer a diferença. Se há o “errado”, podemos presumir que exista o jeito “certo” de fazer, de trabalhar o ensino na percepção de Carla. Um “certo” atribuído ao saber desenvolvido na universidade – lugar privilegiado de produção e transmissão do saber científico, legitimado pela sociedade, que entra em choque com o saber prático da instituição escolar concebido como não científico. Em meio a esses dois contextos de saberes, fazeres e dizeres ainda bastante discrepantes entre si, o conflito torna-se inevitável e leva Carla a enunciar: “ou nadar contra a maré ou deixar a água levar”, enunciado que responde a sua insatisfação diante da realidade encontrada, sugerindo ou contrariá-la, promovendo o embate ou resignar-se e entrar no sistema, deixar-se levar... .

Contudo, são nos espaços e momentos de tensão e conflito que as identidades são fortemente construídas, vão afirmando-se a partir de crenças e valores produzidos nas interações, nos contextos sociais com as suas práticas e com os discursos que nos compõem. Isso traduz um dos processos vividos por Carla na construção da sua identidade de professora. Ao passo que critica o sistema escolar por perceber um estado de estagnação, de comodismo por parte dos atores que nela atuam (“...a diretora quer aquele modelo a supervisão quer aquele modelo o professor quer aquele modelo...”), modelo não explicitado, mas possível de

presumi-lo sustentado nos princípios da racionalidade técnica; Carla manifesta o seu desejo em assumir a profissão quando enuncia: “a gente tem que tomar conta da escola”, embora reconheça o estado de conflito consigo mesma e com a escola gerado em suas reflexões, o que poderia desmotivá-la à docência. Ao contrário de uma possível desmotivação, a aluna sugere em seu discurso que ela, seus colegas de curso (“a gente”) e mais gente com “mentes abertas” tomem a escola - condição para que as reflexões em torno das novas aprendizagens desenvolvidas na universidade, dos novos discursos possam acontecer na prática.

Percebemos que a prática da reflexão desenvolvida no processo de formação da aluna mobilizou não só a capacidade de análise e elaboração do seu trabalho pedagógico com a língua atento às orientações elencadas nos PCNs para o seu tratamento, em que o texto passa a ser unidade base de ensino (“...eu dei as aulas todas textualizadas bonitinhas como a gente aprendeu na universidade e eu concordo que até seja mais fácil pra o aluno aprender...”); mas também a capacidade de análise crítica em relação às condições de formação dos profissionais que atuam nas escolas. Para Carla, boa parte dos que fazem a escola acontecer está estagnada, parada no tempo, sugerindo a necessidade de formação continuada desses profissionais como também o ingresso de novos profissionais com “mentes abertas” tal como enuncia.

O movimento discursivo realizado por Carla mobiliza sentidos que vão ao encontro de uma das perspectivas trazidas por Zeichner (1993) quando trabalha a noção de prática reflexiva. Para o autor, essa prática deve orientar-se tanto para o interior, para a própria prática do professor quanto para o exterior, ou seja, para as condições em que a prática ocorre, o que indica analisar o seu contexto de trabalho: alunos, colegas. Os enunciados de Carla traduzem essas ações que, no nosso entender, foram contribuindo no seu processo de identificação com a profissão (“... a gente tem que tomar conta da escola...”); ao refletir sobre o seu trabalho quando na preparação das suas aulas (“... a gente reflete sobre prepara monta...”) como também ao refletir sobre condições que permeiam os contextos escolares - a estagnação dos profissionais.

Concordando com suas colegas, Rita direciona o seu dizer para o valor da reflexão, destacando a sua importância na compreensão do papel que o professor tem (“...é tu refletir pra que tu tá ali o que tu tá fazendo ali...é o mais importante). Nesse enunciado, percebemos que a aluna mobiliza saberes de sua formação ao levantar questões, fruto da ação reflexiva, sobre os objetivos do ser professor (“...pra que tu tá ali...”) e sobre as suas ações (“...o que tu tá fazendo ali...”) no contexto escolar: “ali”. O discurso de Rita faz ressoar vozes discursivas circulantes em seu contexto de formação na universidade, nas disciplinas que discutem questões relativas ao papel do professor, como vimos na ementa (p. 72) da disciplina de

Linguística Aplicada ao ensino do Português, por exemplo. Compreendemos, pois, que a ação de refletir mobilizada no curso desenvolveu saberes sobre a docência que, por sua vez, favoreceram novas reflexões, e, assim, sucessivamente, orientando os alunos em formação quanto a sua adesão à profissão.

Rita atribui sua decisão em ser professora a partir da sua prática no estágio de docência, como discutimos anteriormente. Contudo, parece reconhecer que as condições para chegar ao estágio foram oferecidas ao longo do curso (“...o que tu tem ali é só o que tu aprendeu na universidade...antes tu não tem nada eu pelo menos não pensava em nada...”). Nesse dizer, percebemos que a aluna não traz à consciência os saberes da experiência escolar, tidos como importantes referências na construção da identidade profissional de professor, conforme apontam as autoras Costa e Silva (2003) e Pimenta (2012). Isso talvez encontre explicação no fato de essas experiências não terem sido discutidas, problematizadas em sua formação na universidade. Ao enunciar: “antes tu não tem nada eu pelo menos não pensava em nada”, Rita nos faz compreender que a ação de pensar/refletir sobre a docência - tudo o que nela está implicado (o ser e o fazer da profissão professor) deu-se, para ela, na universidade, o que alerta ao papel fundamental que os cursos têm na formação e orientação dos alunos.

Parece, então, que a universidade cumpriu o papel de mobilizar representações, saberes da docência que foram afetando a subjetividade de Rita, orientando-a em suas reflexões de tal modo que, mesmo apresentando um sentimento inicial de medo ao ingressar no campo de estágio, o qual foi sendo amenizado no decorrer das práticas com os alunos; ela passa a assumir a docência como profissão.

Joice também traz à tona, durante as conversas no grupo focal, um momento de sua formação em que a reflexão é mobilizada no interior de uma disciplina, orientando posteriormente a sua prática em sala de aula no estágio:

eu nunca vou esquecer das aulas de Sociolinguística que a professora ((nome omitido)) apresentava a fala dos alunos dizendo vamu e eu pensava como vou trabalhar com isso na sala de aula...eu pensava...como vou dar gramática que não seja daquela forma...dar definição de regras...então eu já pensava sobre isso e no estágio eu vi que outra forma funcionava e que eu gostava do diferente...

Em suas lembranças, a aluna retoma um momento da sua formação que parece ter sido muito importante no processo de compreender o significado do trabalho com a língua em sala de aula de forma distinta da tradição. Processo que provocou a reflexão em torno de

saberes escolares cristalizados sobre o ensino de língua (“...como vou dar gramática que não seja daquela forma...dar definição de regras...”). Ao trazer a variante “vamu” como exemplo mobilizador de sua reflexão e que parece ter desestabilizado suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua, Joice também dá pistas do movimento de ressignificação que se instaura em torno da concepção de língua sustentada no modelo tradicional. Suas reflexões foram mobilizando novos saberes, produzindo novas crenças de tal modo a encorajá-la apostar no diferente em sua proposta de ensino, fazendo-a perceber “...que outra forma funcionava...” quando em sua atuação no estágio, desencadeando desse processo um sentimento positivo, de prazer diante de sua prática. É nesse movimento em que outras representações começam a circular, através dos discursos no interior da disciplina, sobre língua, ensino - geradoras de sentidos, os quais foram orientando as ações de Joice, que a identidade de professora vai-se constituindo. O seu discurso: “eu vi que outra forma funcionava e que eu gostava do diferente”, nos faz presumir que a aluna passa a representar de um outro modo o ser e o fazer da profissão não mais sustentado nas representações de professor de língua, cujo objetivo principal é o de ensinar regras de gramática, mas um modo de ser e de fazer sensível às diferenças culturais, sociais, linguísticas que permeiam o contexto escolar. Em seu estágio, Joice pôde colocar em ação esse modo de representar a profissão, percebendo que “funcionava” – o que despertou um sentimento de prazer pelo diferente; um estado emocional que, conforme aponta González Rey (2005), mobiliza sentidos subjetivos que orientam as situações de relação e de ação e, no caso de Joice, entendemos mobilizador de sua identificação com a profissão.

Ao desenvolver o tema da reflexão como prática formativa, encontramos, através dos discursos das alunas, indícios que a atividade reflexiva foi sendo mobilizada no interior de disciplinas do curso e no estágio, orientando os modos de perceber a docência, as representações em torno da profissão professor voltadas às questões relativas ao ensino da língua materna, tendendo para os princípios da abordagem enunciativo/discursiva trazida nos PCNs, ao considerarem o texto como unidade referência de trabalho (discursos de Deise e Carla) e as variedades linguísticas - o que exige uma outra postura do professor; como também, orientando as representações direcionadas a questões de natureza político-pedagógica. Essas, dizem respeito às críticas feitas ao papel do professor, cujas práticas parecem se encontrar ainda sustentadas no modelo da racionalidade técnica, o que nos fez perceber o discurso de Carla ao falar sobre a estagnação dos profissionais do ensino, o que a provocou propor alternativas para mudanças; como também os discursos de Deise e de Joice

ao considerarem as realidades no planejamento das aulas e a preocupação com os modos de agir.

Podemos caminhar para a compreensão que grande parte do movimento de construção (ressignificação) das representações deu-se às bases do processo de reflexão instaurado nas disciplinas do curso e no estágio – *locus* onde as alunas puderam colocar em prática suas concepções e crenças desenvolvidas sobre língua, seu ensino e sobre o ser professor. Isso aponta para a relevância do papel desempenhado pelo curso na construção da identidade de professor, ao investir em uma formação que parece ter promovido o pensar crítico-reflexivo (ato reconhecido pelas alunas), coerente com competências elencadas no projeto pedagógico e atinentes com as atuais políticas de formação de professores no país que têm provocado discussões, diferentes posicionamentos em torno da concepção do professor reflexivo.

Essas discussões, segundo Libâneo (2002), têm sido pautadas por diferentes abordagens, na filosofia, na pedagogia, sobre o conceito de reflexão/reflexividade. Interessa, aqui, trazer a noção de reflexão que entendemos traduzir o processo vivenciado pelas alunas no curso de sua formação:

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 GÓMEZ, 1999, p. 29).

As alunas revelaram em seus discursos a condição de reflexão sobre si mesmas, o que as levou questionar em algum momento a profissão para si. É o que percebemos no dizer de Deise (“...é isso o que eu quero realmente não é... vou continuar pretendo ser professora...”) e no de Joice (“...no primeiro dia de aula que eu entrei eu saí oh... a primeira vez que eu me questioneei o que eu tava fazendo aqui...”). Contudo, ao tempo que questionavam sobre a profissão a assumir, as alunas foram revelando a capacidade de reflexão sobre o ensino de língua nas escolas, os modos de ser professor e sobre a necessidade de promover mudanças atentas às realidades, de fazer a diferença, conforme enuncia Joice (“...eu queria fazer a diferença...”). Isso nos faz presumir que o conhecimento produzido e refletido na formação das alunas foi provocando o desejo de mudanças no ensino, mudanças em suas representações sobre o ser professor; processo que produziu subjetividade pelos sentidos

outros que foram instaurando-se em suas representações e dando vazão à construção de uma nova identidade profissional de professor.

Após ter discutido, nesse capítulo das análises, as representações das alunas sobre o ser professor e os temas que emergiram das conversas no grupo focal, fazemos, a seguir, outras reflexões com o propósito de melhor compreender os processos de identificação com a docência pelas alunas, tendo em vista considerá-los uma produção subjetiva mobilizada no interior das representações e das práticas, podendo ser flagrados nos posicionamentos dos sujeitos em relação aos discursos e as diferentes práticas com as quais interagem.

4.4 AS REPRESENTAÇÕES E AS PRÁTICAS FORMATIVAS NA MOBILIZAÇÃO DE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA: TECENDO REFLEXÕES

Conforme já discutimos, as representações são práticas de significação em permanente movimento e dependentes das realizações discursivas ao nosso redor, as quais, segundo Hall (2000), tentam nos interpelar, nos intimar a ser da forma como somos. Por serem móveis, em constante processo de negociação com os sentidos instaurados nas práticas e constituidoras das nossas identidades, percebemos o quão complexo é o ato de buscar compreender como os sujeitos vão constituindo as suas identidades e, no caso desse estudo, como as alunas foram constituindo-se professoras no percurso de sua formação inicial para a docência. Tendo em vista essa complexidade, buscamos, aqui, em nossas reflexões, tecer um diálogo para melhor compreender o objeto em questão, entrecruzando as representações sobre o ser professor e os sentidos instaurados nas práticas de formação que emergiram dos discursos das alunas, ambas (representações e práticas) mobilizadoras dos processos de identificação com a profissão.

Deise, ao representar a profissão professor em seu texto produzido na disciplina de Linguística Aplicada ao ensino do Português, traz elementos que, sob o seu ponto de vista, remetem às condições em que se encontra a profissão nos dias atuais. Na sua percepção, muitas são as exigências feitas aos professores, principalmente por parte dos pais dos alunos que parecem confundir o papel do professor, atribuindo a ele as mais variadas funções de cuidador, conselheiro, educador. Essa percepção parece ter gerado um sentimento incômodo na aluna frente à impossibilidade de definir a profissão dadas as suas tantas atribuições. No entanto, Deise traz à tona um valor importante da atividade docente que diz respeito à

necessidade de adequação do seu trabalho a depender do contexto, das realidades em que o professor estiver inserido.

Essa noção, de o professor estar atento ao contexto para pensar o seu trabalho, parece ter sido desenvolvida ao longo da formação da aluna e é, por ela, atribuída às práticas de reflexão mobilizadas no interior das disciplinas do curso, nas teorias estudadas, conforme enuncia nas conversas do grupo focal. Percebemos que esse saber foi orientando as atividades de Deise em seu campo de estágio, de modo a valer-se dele para refletir a sua prática, suas escolhas pedagógicas, seus modos de agir.

Embora a aluna tenha vivenciado momentos tensos em seu estágio, um deles fruto de um sentimento de incapacidade em responder aos questionamentos levantados pela professora que lhe acompanhava - o que a levou a questionar a sua escolha pela profissão, notamos o quão importante foi a vivência desse processo. Para ela, o estágio serviu como momento esclarecedor diante das situações conflituosas vividas, levando-a a refletir (“... é isso o que eu quero realmente não é...vou continuar pretendo ser professora não pretendo ser professora...”).

Entendemos que todo o processo de vivências no estágio, assim como as tantas interrogações sobre o ser professor mobilizadas no percurso de formação foram sustentadas por reflexões e provocaram outras ao longo do curso, levando Deise a ressignificar constantemente a profissão e assumi-la, conforme presumimos no fragmento discursivo do seu relatório de estágio, ao avaliar a relevância das práticas no estágio para a sua formação como pessoa e profissional da educação.

A aluna Carla, em seu discurso sobre o ser professor, dirige seu olhar tanto para questões de ordem pedagógica como políticas da profissão. Entende que é necessário o professor inovar, buscando formas de ensino que sejam agradáveis aos alunos assim como eficientes à aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebe um certo estado de precarização da profissão, fruto, em sua avaliação, da falta de estímulo e criatividade dos professores. Essas “faltas” podem ser atribuídas, conforme já discutimos, às políticas governamentais (baixos salários, condições estruturais aviltantes nas escolas, entre outras) que promovem, como nos diz Arroyo (2002), o não reconhecimento social da profissão e, em contrapartida, a desmotivação profissional.

Esses modos de representar a profissão parecem ser firmados no curso de sua formação e percebemos orientá-la em sua prática de estágio. Carla procura inovar, propondo um trabalho com textos que julga ser diferente daquilo que os professores titulares das turmas fazem. Em seu relatório, ela sintetiza os modos de trabalhar dos professores, avaliando que a sua proposta deu oportunidade aos alunos de “presenciar e participar de atividades

inovadoras, aprender, refletir, descobrir sem que seja necessário decorar, e sim, simplesmente entender”. Contudo, ela considera que esse diferente provoca atritos com os professores, um embate entre crenças, conforme relata nas conversas do grupo focal. Nesse momento, é possível presumir a sua identificação com a profissão no ato de se opor àquilo que avalia como contrário a sua percepção de ensino de língua materna. Um posicionamento de si frente às realidades e imagens construídas do ser professor, o que fundamenta os processos de identificação.

Além de suas manifestações sobre o fazer pedagógico, Carla enfatiza as condições preocupantes da profissão. Em suas representações iniciais ela refere-se à banalização da profissão, uma avaliação-reação aos discursos que circulam no social sobre a profissão professor; discursos estes financiados pelas próprias políticas educacionais. Essa representação é corroborada por ela quando vivencia a docência em seu estágio. No contexto escolar, a aluna percebe um estado de estagnação dos professores, diretor, supervisor que, ao contrário de desmotivá-la, orienta seu desejo em “tomar a escola” junto com “mentes abertas”, como também propõe a formação continuada dos professores.

Todo esse processo de construção de representações do professor ser inovador, buscar meios agradáveis e competentes às aprendizagens, as quais motivaram a aluna propor a necessidade desse profissional buscar formação continuada, haja vista sua avaliação do contexto escolar; encontra-se sustentado em suas reflexões, que foram orientando as suas práticas, a sua percepção e crítica à realidade. Reflexões geradoras de conflitos consigo mesma, com a escola, mas também incentivadoras de suas proposições e mobilizadoras de sua identificação com a profissão, conforme percebemos no fragmento discursivo de seu relatório de estágio: “Hoje tenho a certeza do profissional que quero me tornar, sei que as dificuldades existem, que os obstáculos são muitos, mas acredito acima de tudo na educação...”.

Rita, ao significar a profissão professor, revela uma posição de valorização a uma perspectiva interativa de ensino, a qual exige do professor humildade, não imposição do saber, abertura ao diálogo e à troca de saberes. Essas formas de representar a profissão foram percebidas em suas práticas no estágio, tanto através da observação pela pesquisadora (na posição de supervisora) como também nos registros da aluna em seu relatório de estágio (Anexo E), no qual relata uma prática interativa que favoreceu o envolvimento dinâmico e espontâneo dos alunos. Tipo de prática bastante valorizada pela aluna, conforme notamos em seu enunciado extraído do seu relatório: “A relação professor/aluno é fundamental em sala de aula, pois os alunos precisam sentir-se à vontade no ambiente escolar para que possam se desenvolver de forma positiva dentro de aula”. A valorização da relação professor/aluno

condiz com a sua representação do ser professor, a qual contribui, na sua percepção, para o desenvolvimento positivo dos alunos em sala de aula. Vale destacar que, no ato de acompanhar as alunas em seu campo de estágio, anotações eram feitas nos possibilitando rememorar situações presenciadas em seus contextos de sala de aula. Uma delas diz respeito à motivação percebida por parte dos alunos no desenvolvimento do trabalho proposto por Rita: a criação de capas de CDs, como também a sua alegria ao interagir com os alunos e vê-los envolvidos na atividade.

É nesse contexto que a profissão professor passa a existir para Rita. Antes, ela não via a profissão de professor. Melhor dizendo, ela não se percebia na profissão. Um antes, anterior ao estágio, portanto, durante o curso. Isso remete à ideia já discutida (PIMENTA, 2012) sobre o quão significativo é o ato de envolver os alunos em formação em práticas concretas de ensino desde o início do curso, articulando-as a teorias com vistas a fortalecer a construção da identidade de professor. Embora a aluna procure deixar claro que a profissão de professor passou a existir a partir de sua entrada numa sala de aula, o que a fez identificar-se com a profissão (“... eu hoje já consigo me ver na profissão de professora...”), notamos que os saberes desenvolvidos ao longo do curso sobre o papel do professor, suas funções (“... refletir pra que tu tá ali o que tu tá fazendo ali...”), incluindo aí saberes específicos da área de formação em Letras, são reconhecidos por ela quando menciona que: “o que tu tem ali” (saberes para uma prática docente) “é só o que tu aprendeu na universidade”. Saberes que, entendemos, foram sendo permeados por atos de reflexão, os quais foram constituindo os seus modos de perceber a profissão, as suas representações orientadoras do seu modo de ser docente.

Joice, ao representar a profissão professor, deixa pistas em seu discurso que nos fazem presumir uma negociação de sentidos no ato de significar a profissão. Para ela, o professor tem que ter vocação, gostar do que faz e fazê-lo com afetividade – características que se aproximam do modelo carismático de professor, conforme aponta Estrela (2010) e cuja orientação era a de passar o conhecimento aos alunos (meros receptores). Ao mesmo tempo, Joice traz a interação (professor-aluno e vice-versa) como elemento importante no ato de ensinar, assim como a preocupação que o professor deve ter com as necessidades dos alunos; princípios relacionados a uma visão mais progressista de ensino.

Essa negociação de representações pode ser atribuída aos discursos que foram perpassando a sua formação na universidade. Ao falar de suas reflexões provocadas no interior da disciplina de Sociolinguística que a motivaram a pensar em uma proposta de ensino de língua diferente do modelo tradicional (ensinar regras de gramática) - um diferente

sensível às variedades linguísticas consideradas a partir das realidades sociais escolares; Joice revela o movimento de ressignificação que passa a se instaurar em sua formação.

Contudo, esses modos de significar a profissão foram fazendo sentido em suas práticas no estágio. Conforme percebemos nas conversas do grupo focal, a aluna manifesta a sua incompreensão da teoria funcionando na prática. Ela “lia, lia e achava tudo aquilo muito interessante mas dizia isso não pode funcionar...”. Ao ingressar numa sala de aula, ela passa a perceber “que as coisas iam acontecendo”. Essas “coisas”, a que Joice refere-se, podem ser atribuídas às teorias sobre ensino estudadas em sua formação: concepções, metodologias que foram fazendo sentido, podendo ser percebidas na prática. Então, o estágio foi considerado pela aluna o momento-chave de sua formação, o *locus* onde ela pôde dar maior sentido as suas leituras, reflexões e ver-se na profissão, tal como afirma em seu relatório de estágio ao dizer que foi no ato de ingressar numa sala de aula que ela teve a sensação da escolha da profissão certa.

Embora essa sensação de certeza pela profissão de professora a abraçar parece ter vindo à sua consciência no momento do estágio, notamos que Joice deixa pistas, em seu discurso, de sua identificação com a profissão ao longo do curso (anteriormente ao estágio). O fato de mencionar as reflexões que fazia em torno das teorias estudadas que a deixavam inquieta (“... isso não pode funcionar...”) mas também a provocavam pensar possibilidades de um fazer pedagógico diferente (“...como vou dar gramática que não seja daquela forma... então eu já pensava sobre isso...”) nos possibilita presumir que a aluna vai assumindo para si os discursos sobre docência circulantes no contexto de sua formação, cujos sentidos vão produzindo subjetividade e orientando as suas tomadas de posição e a sua adesão à profissão.

Percebemos, nessas últimas reflexões, os diferentes modos de significar a profissão professor instaurados nos discursos das alunas em resposta (ora concordantes, ora dissonantes) aos já tantos ditos em torno da profissão ao longo da história, possibilitando, nesse processo dialógico, a contínua ressignificação da profissão. Notamos o quanto essas representações foram orientando as alunas em seus modos de pensar a profissão, problematizá-la, assim como em suas ações, especialmente, quando imersas no contexto escolar, onde tiveram a oportunidade de vivenciar a docência na prática.

O ato de entrada numa escola como professoras parece ter sido o momento “chave” (usando a expressão de Joice) da formação das alunas e de sua identificação com a profissão. É nesse espaço que elas puderam perceber e sentir os fazeres da profissão, numa posição nunca antes experienciada. Essa constatação coloca em pauta os discursos da legislação para os cursos de formação de professores (Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2002) como os relativos

às pesquisas educacionais atuais atinentes às políticas de formação docente que apontam a necessidade de investimento em uma formação profissional que articule teoria e prática desde o início do curso, com vistas a fortalecer e qualificar a formação dos futuros profissionais do ensino. Para citar, a Resolução nº 01/2002 menciona que o componente prático deverá estar presente desde o início dos cursos de licenciatura, perpassando por todas as disciplinas. Na sequência, a Resolução nº 02/2002, que define a carga horária mínima a ser integralizada (2.800 horas) pelos cursos, estipula o cumprimento de 400 horas de práticas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Essas horas práticas referem-se a um conjunto de ações direcionadas ao contexto escolar: observações, entrevistas, oficinas, análise de documentos (projetos pedagógicos), entre muitas outras, possibilitando aos alunos em formação vivências que os levem a avaliar, refletir sobre as condições da futura profissão e rever ou fortalecer a sua escolha pela profissão. Contudo, nem sempre assim as práticas como componentes curriculares são compreendidas pelos professores das licenciaturas, que as têm como toda e qualquer atividade que oportunize aos alunos diferentes experiências de aprendizagem: apresentação de seminários em sala de aula, elaboração de artigos ou de outros gêneros acadêmicos, porém, sem qualquer relação com o ensino – objeto futuro de trabalho; mas, experiências confinadas aos conhecimentos específicos das disciplinas.

No caso das alunas investigadas, o estágio revelou-se uma prática crucial na mobilização dos processos de identificação com a docência, na medida em que foi esse o momento oportunizado de formação para que elas adentrassem o mundo da profissão. É nesse contexto, permeado por conflitos, sentimentos mais diversos - ora incômodos, ora de prazer; resultados das suas vivências nas escolas e geradores das interrogações e reflexões sobre a profissão, que as alunas, em suas subjetividades, passam a reivindicar mais fortemente a identidade de professora.

No entanto, percebemos que todo o processo de vivências no estágio assim como algumas das experiências de aprendizagem das alunas ao longo do curso foram sendo perpassadas por atos de reflexão em relação ao ser e ao fazer docente, implicadas aí questões relativas ao ensino de língua materna e a posturas dos profissionais do ensino. Reflexões que foram contribuindo, ou melhor, sustentando os processos de identificação com a docência percebidos em seus posicionamentos em relação à profissão. Isso nos possibilita defender a tese, a partir desse estudo, de que os processos de identificação com a docência, no percurso da formação inicial, estão fortemente relacionados às práticas de reflexão sobre a docência e na docência. Tese que vem contribuir com os estudos relativos à concepção de formação do

professor reflexivo que destacam o papel fundamental da reflexão na prática docente como estratégia de qualificação do trabalho e fortalecimento da identidade de professor, ao tomarem para si a construção do fazer docente, de teorias que fundamentem a sua ação, fruto das reflexões e da pesquisa no ensino.

Isso coloca também a necessidade de os cursos de licenciatura propiciarem, através das suas práticas curriculares, o desenvolvimento da capacidade de refletir dos alunos em formação. Nesse sentido, Pimenta (2002) sugere tomar a prática dos professores das escolas como referência, aproximar universidade e escola através de projetos; enfim, oportunizar práticas que envolvam os alunos desde o início da formação no mundo da profissão e não apenas no final, como tem ocorrido no estágio e tal como ocorreu em nosso estudo.

Longe da pretensão de esgotar as possibilidades de análise e interpretação dos enunciados que constituíram o *corpus* de nossa pesquisa para compreender o objeto posto em investigação - esgotamento este que representaria uma contradição com a própria concepção de linguagem com a qual trabalhamos - caminhamos para o fechamento (necessário) de nosso texto por entender que “respondemos” (no sentido bakhtiniano) aos nossos objetivos, considerando as condições de produção do estudo: o contexto em que foi realizado, as posições dos interlocutores (professora/orientadora de estágio/pesquisadora e alunas), as próprias filiações teóricas e metodológicas assumidas.

Mas esse fechamento, sempre inconcluso, sugere, ainda, considerações para que possamos, após retomada da proposta de pesquisa, dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos para o seu desenvolvimento, trazer algumas possíveis contribuições do estudo para os cursos de licenciatura, especialmente o de Letras da UNIPAMPA/Jaguarão, em processo de revisão curricular, como também para a própria formação da professora/pesquisadora comprometida com as questões de ensino de língua e formação da identidade profissional de professor. Passamos, então, as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já dissemos, este estudo encontrou motivação em minhas reflexões sobre o constituir-se professor quando imersa no contexto de um curso de formação inicial para a docência no papel de professora. A partir da realidade encontrada referente a um grupo de alunos sem qualquer experiência com a prática da docência; estudantes de um curso cuja proposta curricular elencava com primazia os aspectos teóricos sobre os práticos direcionados ao exercício da futura profissão, inquietudes começam a emergir no sentido de tentar compreender quais efeitos de sentido poderiam ser provocados pelas práticas formativas assim como pelas representações sobre o ser professor, contribuindo no processo de identificação com a docência no percurso de formação inicial.

Tendo em vista esse interesse, ou seja, entender processos de identificação com a docência relacionados às práticas e representações, traçamos os objetivos (geral e específicos) da pesquisa que ficaram assim definidos: investigar processos de identificação com a docência mobilizados nas representações e nas práticas formativas envolvidas no percurso de formação no ensino superior - objetivo geral que se subdividiu nos específicos: a) analisar as representações discursivas das alunas sobre a profissão professor; b) identificar e analisar, na voz das alunas, as práticas formativas que podem contribuir na mobilização dos processos de identificação com a profissão.

Para desenvolver o trabalho da pesquisa, entendemos necessário recorrer às orientações de um campo teórico interdisciplinar, os Estudos Culturais, dada a diversidade de aspectos envolvidos na dinâmica do processo de construção identitária dos sujeitos. Além de defender a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento para levar a cabo pesquisas que envolvam a vida humana, os EC desenvolvem estudos em torno do tema da identidade numa perspectiva sócio-histórica-discursiva, sobre a qual apoiamos a nossa investigação. Assim, no capítulo intitulado *Fundamentação teórica*, travamos um diálogo com a Sociologia, trazendo como referência principal o sociólogo francês Claude Dubar (1997; 2009) para iniciar as discussões relativas à formação das identidades pessoais e profissionais, abordadas nos tópicos 2.1 e 2.2, fazendo interlocução, no primeiro tópico, com questões pertinentes à subjetividade, entendida como produção inerente e, portanto, inseparável da identidade; ambas constituídas na inter-relação com o social.

Após discorrer, ainda no primeiro tópico, sobre a perspectiva sociológica de construção das identidades, chegamos à posição dos EC representada nesse trabalho

principalmente pelo teórico Stuart Hall. Nesse campo teórico, as identidades são construídas e reconstruídas no interior das representações e das práticas sócio-culturais-discursivas, o que deu as bases para o investimento em nosso estudo. Por serem consideradas construções discursivas, inseridas em um contexto sócio-cultural específico, entendemos a necessidade de trabalhar com uma teoria da linguagem que compreende a constituição dos sujeitos também pelas vias discursivas. Então, trazemos no quarto tópico a teoria dialógica do discurso, que tem como expoente o filósofo Mikhail Bakhtin. Essa teoria, além de conceber o sujeito na sua inter-relação com o social mediatizada pela linguagem; o que converge com a posição apresentada pelos EC, ela nos oferece fundamentos teórico-metodológicos para uma análise discursiva que permitem compreender o complexo objeto aqui trabalhado: processos de identificação com a docência mobilizados nas representações e nas práticas formativas.

Para além dos estudos sobre identidade e linguagem trabalhados nos tópicos 2.1 e 2.4, sentimos a necessidade de abordar o tema da construção da identidade profissional de professor, visto o enfoque dado na pesquisa. Assim, tratamos no tópico 2.2 de algumas noções desenvolvidas pelos campos da sociologia, das ciências da educação e de base discursiva, as quais fizeram compreender que as identidades profissionais são construções sociais implicadas em práticas interativas (e discursivas, posição assumida nesse estudo), que articulam experiências individuais (subjetivas) e sociais (objetivas) de sujeitos historicamente situados.

Finalmente, trabalhamos no tópico 2.3 em torno de concepções de formação que foram configurando-se ao longo da história da profissão professor, dando as bases para a formação de uma cultura profissional. Entendemos essa discussão importante por contribuir na compreensão dos significados instaurados nas representações e nas práticas, quando da análise dos dados. Dentre os tantos autores na área da educação que abordam questões referentes à história de formação dos professores, em especial no tocante às concepções de formação de base teórico-pedagógica, selecionamos algumas principais referências internacionais (ESTRELA, PÉREZ GOMÉZ, ZEICHNER) e nacionais (PEREIRA, PIMENTA, LIBÂNEO) que foram dialogando e tecendo considerações em torno do tema acima explicitado. A discussão realizada nos possibilitou conhecer a diversidade de discursos que circulam o mundo social e profissional dos professores concernentes às concepções de formação, as quais vão orientando os modos de ser (na) e de perceber a profissão.

O segundo capítulo, reservado para tratar do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, traz inicialmente os contextos onde o estudo foi realizado: a instituição UNIPAMPA e dentro dela, o curso de Letras – contexto específico da pesquisa

empírica. Depois, apresentamos alguns princípios da pesquisa qualitativa, justificando, dentro desse amplo paradigma, a abordagem do tipo etnográfico realizada em nosso estudo.

Na sequência desse mesmo capítulo, discorremos sobre a trajetória da pesquisa, situando-a desde como surgiu o interesse pelo tema a investigar, aos procedimentos realizados para a sua concretização. Destacamos as condições de realização do projeto de pesquisa, o modo de seleção e algumas informações a respeito dos sujeitos participantes da investigação. Apresentamos os instrumentos utilizados na geração dos dados que compreenderam uma produção textual das alunas sobre o ser professor, realizada na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português I e a utilização da técnica do grupo focal: fontes de dados dominantes na pesquisa. Além dessas fontes, utilizamos também parte dos relatórios de estágio em Língua Portuguesa e informações do Projeto Pedagógico do Curso, como fontes de dados complementares.

Para fundamentar o trabalho de análise e interpretação, elegemos a teoria dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo. A escolha dessa teoria deu-se pela concepção de linguagem que ela traz – sistema aberto, móvel, heterogêneo (ocupada por múltiplas vozes), sempre carregada de um conteúdo semântico-axiológico-vivencial. Nesse sentido, investimos em uma análise sob o ponto de vista dialógico da linguagem, focalizando as tantas vozes e marcas linguístico-discursivas que evidenciam acentos de valor, ambas direcionadas aos objetivos da investigação.

No terceiro capítulo, nomeado de *Movimentos da construção identitária de professor*, desenvolvemos o trabalho de análise e interpretação do material discursivo selecionado. Elegemos quatro temas que, sob o nosso ponto de vista, atenderam o interesse da pesquisa. Por uma questão de organização, discutimos primeiramente as representações sobre o ser professor a partir das produções textuais das alunas na disciplina de LA. Depois, elencamos outros dois temas que emergiram dos dados do grupo focal para fins de trabalhar o segundo objetivo da pesquisa. Para finalizar a parte das análises, tecemos, no quarto tema, outras reflexões cruzando as discussões feitas anteriormente com o propósito de melhor compreender o objeto posto em investigação.

No primeiro tema, encontramos uma diversidade de representações sobre o ser professor instauradas nos discursos das alunas que emergiram em um momento específico da sua formação, enquanto cursavam a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Entendemos que muitos dos sentidos atribuídos à atividade docente são fruto das experiências das alunas e das práticas formativas vivenciadas no curso, o que contribuiu para instaurar outros significados, em negociação com os da tradição. Representações de que o

professor deve inovar, buscando meios agradáveis e competentes ao ensino, ser um facilitador da aprendizagem, valorizar o aluno, reconhecendo-o como um parceiro na aprendizagem, estar em permanente processo de formação continuada, promover um ensino interativo; nos oferecem pistas para a compreensão de que essas representações entram em negociação com outros modos de perceber a profissão ainda presentes na cultura: professor detentor do saber, transmissor de conteúdos, diretivo na sua relação com os alunos, submisso em relação às determinações vindas de fora, com sua formação finalizada ao término de um curso.

Na literatura que trabalhamos concernente ao movimento de construção da identidade de professor, vimos que, segundo Guimarães (2004), parte dessa identidade é construída no confronto entre representações historicamente construídas da profissão com aquelas oriundas dos questionamentos, de uma análise crítica e reflexiva vinda dos novos saberes desenvolvidos nos cursos de formação. Isso vai ao encontro da perspectiva de construção das identidades, vistas como identificações em curso, apresentada nos EC. Nessa teoria, as identidades são construídas e reconstruídas no interior das representações e das práticas sócio-discursivas ao nosso redor. São cambiantes, negociadas a partir das formas como somos interpelados pelas condições sociais em que estamos inseridos (HALL 2006). Nesse sentido, pudemos compreender que o movimento de negociação instaurado entre representações historicamente construídas e aquelas emergentes do contexto de formação das alunas, representadas nas tantas vozes que circulam o mundo social da profissão; foi produzindo subjetividade (identidades para si) e forjando processos de identificação com a profissão professor no interior das práticas formativas, o que percebemos na sequência das análises.

Notamos, no momento das análises e interpretação dos dados oriundos do grupo focal, quando as alunas estavam imersas nas práticas discursivas e em suas relações dialógicas no contexto de estágio, o conjunto de situações conflituosas, inesperadas que perpassaram as suas experiências iniciais com a docência. Situações que foram desencadeando sentimentos mais diversos; ora perturbadores, levando as alunas a questionarem suas escolhas pela profissão, ou o sentido das suas propostas de trabalho com a LP dadas as circunstâncias de ensino no contexto escolar observadas; ora sentimentos mais tranquilos por perceberem os efeitos positivos provocados por suas práticas na continuidade do estágio e pelo conhecimento adquirido em relação às tantas outras atividades: desenvolvimento de planos de aula; pesquisa, seleção e elaboração de material didático-pedagógico, por exemplo.

Os momentos de conflito, por vezes mais, ou menos tensos, estiveram sempre presentes nas diversas situações vivenciadas pelas alunas, em diferentes contextos: nas

escolas, na sala de aula, na própria universidade junto à supervisora. Momentos que foram produzindo sentidos em torno das práticas que envolvem o ser professor e orientando-as a tomadas de posição, a identificações com a profissão, mesmo que provisórias por que renegociadas permanentemente. Conforme nos apontam os EC, as identificações são “pontos de apego” temporário que os sujeitos assumem em relação às práticas sócio-culturais discursivas que constroem para nós (HALL, 2000, p. 112) e estão na dependência das diferentes interpretações que de época a época dão vida às identidades (SANTOS, 2009).

Com esse entendimento, conseguimos, através dos discursos das alunas, perceber momentos de identificação com a docência relacionados às práticas de estágio. Deise, embora tenha manifestado sentimentos de indignação frente às situações vividas e, talvez, mobilizados por sua representação do ser professor: atividade complexa devido à diversidade de atribuições que lhe cabem; posiciona-se ao final do estágio de modo a sugerir a sua identificação com a profissão ao avaliar a utilidade das práticas (conflituosas, tensas) para a sua formação como pessoa e **como profissional da educação**.

Joice e Rita parecem ter vivido experiências semelhantes. Mesmo encontrando dificuldades iniciais relativas as suas atribuições e atuações enquanto professoras-estagiárias, ambas manifestaram a sua identificação com a profissão no momento do ingresso na sala de aula. Joice externaliza isso quando enuncia que **a certeza da escolha da profissão certa se deu no instante em que assumiu a sala de aula, já sem o acompanhamento da professora titular**, e Rita, ao revelar que **a profissão professor passou a existir no momento em que entrou na sala de aula**, acrescentado em seguida que **hoje já consegue perceber-se na profissão de professora**. Vale destacar que as duas alunas nos fizeram perceber em suas representações valores de humanização, de reconhecimento e valorização do outro (aluno) na dinâmica de produzir o conhecimento, o que pode ter sustentado o caráter de empatia e de satisfação em poder colocar em prática suas convicções de ordem afetiva e cognitivas, de tal modo a identificarem-se com a profissão ao começarem a interagir com os alunos.

Carla, por sua vez, já no início das conversas no grupo focal tentou deixar clara a sua posição de adesão à profissão desde o seu ingresso no curso. Por motivos, talvez, de experiências anteriores, a aluna afirma identificar-se com a docência, embora tenha problematizado o ser professor, mencionando em suas representações “dificuldades da profissão” nos dias atuais. Contudo, deixou explicitado em seu discurso que **eu gosto de tá ali, eu quero tá ali**, tendo o estágio possivelmente contribuído para a confirmação do seu desejo pela profissão.

Evidenciamos que o processo formativo das alunas desenvolveu, no interior das práticas discursivas feitas em disciplinas e no estágio, a capacidade reflexiva. Notamos o quanto os atos de reflexão sobre docência (os modos de ser e de fazer na profissão) foram permeando as representações e as práticas das alunas no campo de estágio, contribuindo na mobilização dos processos de identificação com a profissão. Essa constatação nos permitiu apresentar a tese de que os processos de identificação com a docência estão fortemente relacionados aos atos de reflexão sobre docência e na docência, como também nos possibilitou responder, em boa parte, as questões de pesquisa levantadas.

Essas, questionavam sobre como seria possível identificar-se com a docência sem vivenciá-la na prática e quais seriam as práticas e os discursos sobre o ser professor que contribuiriam para provocar o desejo pela profissão. Sem ter respostas definitivas, ousamos concluir que a identificação com a docência pode se dar nos processos de reflexão sobre questões que envolvem o mundo da profissão, mesmo antes de vivenciá-la na prática, mas que o ato de imergir na prática, em situações reais de ensino, ganha em relevância, contribuindo sobremaneira nos processos de identificação com a profissão.

Temos, também, que a tese apresentada não pretende, de modo algum, representar alguma verdade, mas provocar outras interlocuções em torno do objeto complexo estudado e contribuir com as discussões nos cursos de licenciatura e em especial com o Curso de Letras da UNIPAMPA/Jaguarão, quando nas suas revisões curriculares. Dentre as possíveis contribuições, destacamos a necessidade de os cursos investirem em projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao trabalho da futura profissão dos alunos em formação, o que provocará, certamente, muitas reflexões em torno da profissão professor; tudo que nela está implicado. Utilizar as horas das práticas como componentes curriculares para essas ações, garantindo-as a todos os alunos e não somente aos bolsistas. Para isso, é necessário problematizar dentro dos cursos o principal objetivo das licenciaturas, que é o de formar os futuros profissionais do ensino da educação básica. Também coloca a importância de repensar a estrutura dos estágios de modo a favorecer um diálogo mais profícuo entre universidade e escola, diminuindo as distâncias e, possivelmente, as tensões entre os envolvidos: professores, alunos, diretores, supervisores.

Ficamos por aqui nesse texto, desejando que ele provoque continuidades. Trazemos dele muitas aprendizagens sobre o torna-se professor – questão abordada na primeira linha da introdução e que foi orientando muitas das nossas escolhas teóricas e reflexões em diálogo com as vozes das alunas e das tantas outras que estiveram presentes em nossa consciência no

percurso do estudo, e que seguem nos instigando cada vez mais sobre esse objeto complexo, movido e perturbador que é o constituir-se professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRÉ, Marli Elisa de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens a auto-imagens**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. e FAÍTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho**. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Federal nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada em 20/12/1996.
- BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.
- BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica em nível superior, 2002.
- BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 9**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 07-19.
- CONTRERAS, Domingo. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 21-50.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, Maria José. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 239-255.

COSTA e SILVA, Ana Maria. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades – a interpretação de uma mutação**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: USP, 2009.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Annete Pierrette Botelho e Estela Pinto Lamas. Portugal: Porto, 1997.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. VEREDAS. **Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afetivas e éticas**. Areal editores. Lisboa, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Loes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Trad. Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes, Maria Vorraber Costa. In: THOMPSON, Kenneth (org.). *Media and Cultural Regulation*. Editado na Inglaterra, 1997. p. 1-17.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida: constituição profissional e autonomia de professores**. (dissertação de mestrado em educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-78.

MENDONÇA, Marina C. Discursos sobre o estrangeirismo em gramática: políticas de fechamento. Avepalavra: **Revista de Letras**, campus de Alto Araguaia: Unemat – MT, n.2 p. 36-46, 2003. Disponível em:
<<http://www.unemat.br/avepalavra/edicoes02/artigos/mendonca.pdf>> Acesso em: 15 set. 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-190.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, Edgar. Os complexos imaginários: projeção – identificação – transferência. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-103.

NELSON, Cary et al. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 07- 37.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11- 30.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Hélia Margarida de. A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira. **Tese de doutorado em Educação**. Faculdade de Ciências: Universidade de Lisboa, Portugal, 2004.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-379.

_____. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PETRI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-48.

_____ e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCOZ, Beatriz Judith. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete. **O ensino da língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 07- 72.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA, ANÁLISE E USO DE DADOS

Eu,, autorizo Ida Maria Morales Marins, aluna do curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, a utilizar os dados dos meus textos para conduzir sua pesquisa, elaborar textos e apresentar os resultados da análise em congressos, seminários e, eventualmente, publicar os resultados dessa análise. Entendo que os princípios da ética, da confidencialidade e solidariedade humana serão respeitados na condução da pesquisa e o meu direito a não participação ao longo do processo também está garantido. Sendo assim, autorizo a utilização dos dados como mencionado.

Assinatura do participante:

Jaguarão, de 2010 .

ANEXO B - ROTEIRO DAS QUESTÕES-GUIA PARA OS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

- 1- Letras licenciatura, uma escolha?
- 2- Qual relação dos sentimentos externados no primeiro encontro com a formação na universidade?
- 3- Quais práticas contribuíram para uma maior identificação com a docência ao longo do curso?
- 4- Como alguém se torna professor? Que relação há entre tornar-se professor e a formação na universidade?

ANEXO C - NORMAS UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS DO GRUPO FOCAL

Para efeitos de normatizar as transcrições das conversas nos encontros do grupo focal, utilizamos algumas das classificações propostas por Petri (1999).

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouvia	(hipótese)
Entoação enfática	Maiúsculas
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários do transcritor	((minúsculas))

Observações:

- 1- Iniciais maiúsculas: somente em nomes próprios ou siglas
- 2- Números: por extenso
- 3- Não se indica o ponto de exclamação nas frases exclamativas
- 4- Não se anota o cadenciamento da frase
- 5- Sinais podem ser combinados
- 6- As reticências marcam qualquer tipo de pausa. Portanto, não são utilizados os sinais de pausa típicos da escrita, como ponto-e-vírgula, vírgula, ponto final, dois pontos.

ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS DO GRUPO FOCAL

Primeiro encontro - 14/09/10

((incompreensível))

Pesquisadora: Pessoal eu coloquei esse tema pra nós conversarmos um pouco sobre essa idéia.. o curso de Letras licenciatura e aí eu faço a pergunta... uma escolha? então a partir dessa idéia o que vocês poderiam me dizer sobre essa escolha o curso de letras em licenciatura.. pra serem professoras né.. no caso de vocês

Deise: pra mim foi uma escolha fazer o curso de licenciatura em Letras () a minha escolha por letras foi baseada pensando no idioma espanhol por que com o espanhol eu me identifico mais... no momento agora do estágio aí a gente pensa realmente ah... uma escolha? até que ponto uma escolha ((risos)) no meu caso eu vejo... a professora deposita em mim digamos assim uma grande expectativa porque ela não é formada e agora acompanhando a professora ela às vezes me pergunta me pergunta pra confirmar... “ah... eu não sei isso tá certo ou errado” e eu digo... ah... eu também não sei eu vou pesquisar eu não tenho certeza mas então é um peso eu acho que é um peso muito grande... ela deposita em mim uma expectativa muito grande em relação ao meu estágio

Pesquisadora: quem sabe até aprender coisas contigo... talvez ela tenha no imaginário que a universidade prepare os alunos e que vão chegar lá e vão passar pra eles fórmulas métodos maravilhosos de ensino da língua e a gente sabe que vocês terão muitas dúvidas ao longo da vida profissional de vocês e sempre... não é uma coisa que se conclui numa graduação

Deise: de certa forma eu me sinto tranquila de que a escola abriu as portas pra eu fazer o que eu quisesse com a turma me deu liberdade de trabalhar só que ao mesmo tempo isso me deixa nervosa porque eu me sinto também () é assim... como se eu fosse a salvação

Pesquisadora: mas tu confirmas esse teu desejo de seguir nessa carreira... seja no português espanhol... tu não ficas nesse momento do estágio desse primeiro contato com a sala de aula com a realidade escolar... isso não mexe com a tua escolha?

Deise: não... dá um desespero realmente dá vontade de sair correndo ((risos)) porque são 35 alunos... a sala é cheia é bem cheia

Joice: mas eu vejo que não é o número que faz diferença alguma porque eu queria ter cinquenta alunos com a sala lotadinha mas que tivessem a energia das crianças porque como eu tô trabalhando com o EJA a realidade é bem diferente... no primeiro dia de aula que eu entrei eu saí oh... a primeira vez que eu me questioneei o que eu tava fazendo aqui... porque ... eu entrei aqui sem saber se era a escolha certa... apareceu o curso e eu vim fazer daí já no início eu me identifiquei achei maravilhoso... só que agora é tudo apavorante.. aterrorizante.. e aí eu disse.. “eu preciso fazer alguma coisa”...eu queria fazer a diferença mas eu não sei porque a escola tem um ambiente que a gente nem imagina... a gente fica achando um monte de problema na escola.. mas até a gente vê na prática o que é.. porque observar ah.. tem o seu fundamento quando tu tá na observação é diferente mas tu tá ali no papel.. é desesperador porque eu cheguei em casa e fiquei pensando o que eu podia fazer pra mudar um pouquinho aquela situação..porque a gente quer fazer a diferença.. porque agora.. a gente fez a escolha... agora só tem que fazer uma coisa pra ser boa ((risos)) tem que fazer bem feito... agora que a gente chegou aqui no final...de que jeito eu não sei

Pesquisadora: a gente nunca vai encontrar uma resposta pra isso para os desesperos que se tem... a gente vai fazendo um pouco na intuição nos jeitos que se tem... na nossa criatividade e a gente tem que ir lá e fazer acontecer

Deise: .. eu tenho esse medo de não fazer a diferença... () eu me sinto desesperada ... porque eu não sou a esperança ((risos))

Pesquisadora: tanto a Joice quanto a Deise colocaram abertamente esse sentimento de desespero na entrada da sala de aula... isso é o mesmo para as demais?

Joice: o curso é de licenciatura mas só agora no finalzinho quando a gente tá indo embora que a gente sente realmente o que é... eu acho que se desde o começo a gente tivesse essa prática não taria a metade aqui

Carla: o meu desespero não é pela prática... no meu caso eu fiz a escolha porque eu gosto.. eu gosto da sala de aula eu me identifico... posso não ser ah professora mas eu gosto de tá ali eu quero tá ali... o desesperador é entrar numa sala de aula em andamento no mês de setembro... mudar o sistema que eles vêm trabalhando... eles já tão acostumados com o livro didático acostumados com outras técnicas que a gente não vai utilizar e isso aí desconcerta um pouco porque a gente vai chegar sair do que eles tão acostumados.. e isso aí é um atrito com a professora titular porque são as crenças dela e a gente tem que convencer ela das nossas crenças então é um conflito na sala de aula

Deise: eu percebo que as crianças tão acomodadas nessa situação... a professora chega na sala de aula dá bom dia espera eles se acalmarem vira pra o quadro e as crianças copiam copiam e eles copiam...depois dá uns minutinhos já corrige e aquilo é automático... volta pra o quadro e eles copiam copiam

Pesquisadora: como é que tu te enxergas nessa situação?

Deise: eu penso que eles tão acomodados naquilo aquilo é sempre é sempre () aí eu penso eu vou chegar com uma outra maneira de trabalhar... e aí tem a problemática vou ser aceita pelos alunos com essa nova proposta? Eu não pretendo utilizar o quadro... ir lá e pedir que eles copiem eu não pretendo utilizar o quadro eu pretendo fazer cópias e levar e entregar pra eles... eu não pretendo utilizar o quadro e será que eles não vão estranhar?

Pesquisadora: não... se tu tens a tua proposta que vai envolvê-los eles vão esquecer do quadro eles não vão se preocupar nenhum pouco com o não uso do quadro

Joice:.. aí é a minha preocupação esse é o meu desespero de fazer diferente... eu vou chegar com o diferente eles vão adorar o diferente mas a professora não... ()

Pesquisadora: .. como tu Joice te sente nesse espaço da docência?

Joice: antes de entrar eu achei que fosse desenvolver um trabalho maravilhoso... eu ia fazer a diferença e quando eu fosse embora eles iam dizer.. “não vai”... tipo citar o que a professora fez... eu pensei que fosse assim... só que agora eu tenho uma outra postura eu quero que eles trabalhem como fazer um trabalho bom e como conquistar eles para trabalhar

Rita: chegar na sala de aula e vê aquele monte de cabeça te olhando, esperando tu falar alguma coisa.. acho que é a pior coisa do mundo

Joice: .. mas não é só isso tem o professor titular te observando pra vê se tu vai fazer o serviço bem um monte de gente te observando vendo o que tu vai fazer... é a direção que fica esperando tu sair da sala de aula e já vem e pergunta... foi tudo bem? é mil olhares... a orientadora... são muitas pessoas olhando só pra ti

Rita: eu gosto das leituras... mas eu nunca ia entrar em letras porque eu não gosto de falar..eu não gosto que fiquem olhando pra mim..e aí eu vou ser professora... é horrível

((conversas paralelas sem possibilidade de transcrição))

Segundo encontro – 28/09/2010

Pesquisadora: Hoje na verdade eu não tenho uma pergunta. È uma provocação... se vocês conseguem perceber alguma relação desses sentimentos desespero inseguranças dúvidas preocupações que naquele momento estavam ali pulsantes com a formação de vocês aqui no curso... vocês conseguem perceber alguma relação disso com a formação de vocês? falem sobre isso... Relação dos sentimentos externados com a formação na universidade

Deise: eu acho que as inseguranças o desespero as duvidas as dúvidas principalmente independentes de estar formada ou não... sempre vai haver aquela dúvida do que é

programado pra uma sala de aula se vai estar adequado digamos assim ...e lá na escola me perguntam... “que série tu tá trabalhando?” eu digo... “na sétima A”... “ah que bom te deram uma turma tão boa ainda bem que não é na sétima C” então eu acho que sempre vai ter uma preocupação nesse sentido mas eu acho que agora a nossa maior preocupação é no estar sendo avaliado porque a gente programa um assunto um tema um modelo de aula a ser trabalhado e digamos que se não deu certo ou se vai dar certo ou não... a preocupação maior eu acho é a do ser avaliado... e eu acho que após a nossa formação vai ser diferente a gente vai ter mais tempo agora é muita coisa a gente tá correndo com outras coisas... então é uma situação bem a parte porque quando nós formos estar trabalhando não mais a função do estágio a gente vai ter todo um horário um tempo pra programar talvez... tu vais ter as turmas mas tu não vai estar na faculdade ou aquele tempo que tu tava como bolsista tu vai ter pra te programar te organizar ou não

Pesquisadora: Que relação vocês acham que essa situação não só a de estágio mas a possibilidade da docência tem com a vida de vocês... as escolhas a formação de vocês aqui na universidade... vocês atribuem um pouco daqueles sentimentos externados a algumas questões anteriores até mesmo antes da universidade experiências na vida de estudante e depois na universidade... tantas experiências acumuladas tantos aprendizados... isso teria alguma relação ou não com aqueles sentimentos percebidos naquele primeiro momento que vocês estavam se preparando para o estágio? ou os sentimentos estão todos resolvidos?

Joice: acho que agora é diferente porque eu tava desesperada com um tipo de coisa agora eu tô preocupada com outro tipo de coisa... no começo a gente tinha que pensar... “o que eu vou fazer com esses alunos? qual é o meu papel?” só que agora é diferente agora eu sei o que fazer só que a gente chega na escola cheia de ideias aí a gente tem a orientação daqui e vai crer que a coisa vai dar certo e a gente chega na escola () aqui na universidade a gente passa quatro anos adquirindo pensamento reformulando ideias aí tu pensa... “se eu fosse professor eu ia fazer isso aquilo”... só que a gente chega na escola e a realidade é bem diferente depois eu não vou ser mais estagiária e vou ser professora eu quero me formar e seguir meus pensamentos mas aí lá na escola o que eu faço é bobagem e aí eu fico pensando... “qual vai ser o meu papel lá dentro?” é fazer o que eles querem que eu faça ou fazer o que eu quero fazer... eu sei que o certo seria semear os meus pensamentos mas é difícil vai ser tu contra vinte

Pesquisadora: Esses pensamentos a que tu te referes que parecem ser divergentes da escola eles têm que origem? tu achas que eles vêm de onde?

Joice: primeiro de tudo o que estudei quando fui aluna na escola contrastando com o que a gente viu agora na universidade por que bem ou mal a gente vai revendo vendo novas ideias a gente vai pra as oficinas e vê que as coisas podem acontecer de forma diferente e contrastando também com o estágio vendo o que acontece realmente na sala de aula... depois de tudo o que a gente viu aqui na universidade a gente vai revendo tendo novas ideias... a gente vê que pode fazer diferente.. () são três momentos o que eu vivi como aluna o meu papel como aluna na universidade e como observadora do que acontece na escola.. são três momentos diferentes mas ao mesmo tempo se inter-relacionam aí que a gente vai poder escolher o que a gente quer o que a gente acha que tá certo e eu até chegar no estágio não conseguia diferenciar e agora eu já consegui amadurecer pensar em fazer um pouquinho diferente

Deise: eu fiz uma atividade de recorte pra depois ter uma produção e pelo ponto de vista dos meus alunos eu via que eles não estavam vendo aquilo como aprendizado... aquilo pra eles era é uma bobagem “a professora é boa porque ela tá aí... mas a gente não faz nada”... e eu me pergunto... “será que não é isso mesmo? será que isso não é mesmo uma bobagem?” mas aí eu percebi que quando eu fiz essa atividade todos participaram... todos sem exceção mesmo aqueles que nunca falam queriam falar... então eu penso dá certo... porque é uma atividade

diferenciada que todos tão participando mas eles têm aquilo na cabeça que é só uma brincadeira

Pesquisadora: sim porque isso não faz parte do modelo da tradicional aula

Joice: mas se isso fosse contínuo acho que ia ser diferente por que eu tive um problema com os meus alunos assim eu apresentei uma proposta pra os meus alunos e a titular teve conhecimento da minha proposta só que nos conteúdos da escola eu tinha que trabalhar a crase e a professora disse pra mim... “eu quero que tu dê frases pra eles colocarem a crase e justificar” e eu disse... “essa não é a minha proposta” e eu disse pra os alunos que aquilo não era o que tava previsto pra eu trabalhar mas foi a professora que pediu que eu aplicasse com vocês... os alunos perguntam... “mas nós não íamos fazer o jornal hoje?” eles tavam ansiosos pra fazerem o jornal porque fazia parte de uma sequência os panfletos o debate e agora o jornal ela pediu é o espaço dela tudo bem eu tenho que respeitar mas não vou abrir mão do meu trabalho e isso foi bom pra mim ver deu pra fortalecer qual meu papel lá dentro porque se os alunos tavam esperando a minha atividade e quando viram a outra eles não ficaram tão contentes...então é porque tão mal eu não to indo... não adianta a professora titular dizer coisas e a senhora ir lá nos avaliar porque eu é que tô vivendo com eles dia a dia...porque quando a titular vai lá é uma coisa quando a senhora vai lá é outra bem diferente e acho que essas pequenas coisas que a gente vai escutando é que a gente tem que seguir em frente porque se a gente vai pensar no que vão criticar a gente tem que extrair o melhor porque quando eu chego lá ela ((titular)) me dá a folha de chamada mas eu sinto que ela tá incomodada mas daí eu chego na sala de aula e tudo muda

Rita: eu disse pra Joice no início que eu tava mesmo por desistir eu só não desisti por causa da Joice que disse... “vai” e agora é completamente diferente... tá... eu ainda tenho medo ainda fico assim mas eu entro em sala de aula e é outra coisa... eu hoje já consigo me ver professora na profissão de professora eu já consigo me ver... eu disse pra Joice que eu não nunca pensei que eu ia dizer isso mas eu tô gostando de ser professora

Joice: é que a gente fica pensando na avaliação é a professora titular é a senhora que vai lá mas a gente entra na sala de aula e é outra coisa aí somos nós e os alunos e aí as coisas acontecem e o resto vai passar a senhora nos avaliando vai passar a titular vai passar e vai ser só nós e os alunos daqui pra frente

Pesquisadora: e tu Carla como te sentes nesse momento da docência?

Carla: eu me sinto bem em sala de aula só agora as gurias falando eu tava pensando coitada da minha titular ela é maravilhosa mas tem certos momentos que ela incomoda mais que as crianças

Pesquisadora: por que Carla?

Carla: assim eu tenho uma turma que rende muito eles trabalham se dedicam só que eles conversam e a professora... “eu vou levar a metade da turma pra trabalhar lá na biblioteca quem não se comporta” então tem certas atitudes que impedem o trabalho... porque eles conversam mesmo mas nada que atrapalhe então a angústia hoje não é pela sala de aula... os alunos... é pela professora titular que não entende o meu trabalho... chega no corredor as crianças tão conversando sobre a atividade e ela ameaça dizendo que vai tirar os alunos da aula e levar pra fora

Pesquisadora: e tu Cássia o que poderias dizer agora sobre esse momento

Cássia: o medo a insegurança continua e acho que vai ter sempre porque cada aula é uma aula hoje mesmo eu tava preparada pra trabalhar de uma maneira e aí só teve um período mas eu tô gostando apesar de tudo... eu nunca tinha estado como professora então é uma experiência sendo boa ou não vai ser uma experiência que eu vou... sempre tem alguma coisa boa pra a gente tirar de tudo

Pesquisadora: e tu te sentes confortável nessa situação da docência?

Cássia: eu não me imaginava até comentei com a senhora que eu não gosto de falar nem na aula e lá o que a gente mais tem que fazer é falar então eu não me imaginava mas agora eu tô gostando...apesar de tudo eu to gostando

Pesquisadora: e por que tu dizes apesar de tudo?

Cássia: não sei se os medos ((rsrsr)) mas isso não tá me impedindo de estar lá eu tô gostando... eu tô lá pra tentar fazer o melhor daí se vai dar certo ((risos))... não se sabe

Pesquisadora: o que parece é que agora as coisas estão um pouco mais tranqüilas... quando vocês chegarem num outro momento no outro semestre vocês já terão outras idéias outras coisas a dizer a partir dessas experiências todas porque o aprendizado vem daí dessas situações conflitantes difíceis que a gente vai vivendo... enfrentando

Rita: eu nunca imaginei que eu ia conseguir diante de dezessete alunos desenvolver o que eu consegui fazer até agora

((conversas paralelas))

Terceiro encontro – 26/10/10

Pesquisadora: Bem pessoal hoje eu queria conversar sobre as práticas de formação de vocês aqui na universidade quais práticas vocês percebem terem contribuído pra uma maior identificação com a docência durante o curso?

Carla: agora é uma nova etapa uma nova turma um novo contexto... então tudo novo de novo mas aquela angústia aquela insegurança já é meio que superado a turma é diferente eles são muito tranqüilos foram dois pólos extremos a primeira turma aquela agitação aquela sexta série os alunos falavam eram agitados esses são tranqüilíssimos eu tenho que agitar eles... então é muito tranqüilo

Pesquisadora: em relação ao teu estado em comparação a momentos anteriores mudou alguma coisa... ou...

Carla: não... mudou a gente vai evoluindo hoje já é mais tranqüilo fazer o plano elaborar as atividades fazer um link entre as atividades que era uma insegurança inicial... hoje isso já é mais tranqüilo meio que vai virando uma rotina... e quanto à turma é tudo mais tranqüilo eu mais tranqüila a turma tranqüila...eu até comentava da outra vez que não eram as crianças que incomodavam era a professora então nesse momento tudo mais tranqüilo... até quando eu não sei ((risos))

Pesquisadora : e essa tranqüilidade te faz bem

Carla: faz... faz bem porque eu já sou agitada os opostos se atraem... eu fico mais tranqüila sabendo que o ambiente está em harmonia eles aceitaram muito bem a proposta ontem e hoje foram duas aulas que aqueles alunos que não queriam fazer as atividades ficavam mexendo no celular eles fizeram textos riquíssimos riquíssimos... então é muito gratificante

Joice: ah... eu em comparação ao fundamental eu tô mais feliz por todos os lados porque o professor titular me deu toda a liberdade pra planejar as aulas do jeito que eu acho que deve ser... ele me deu os conteúdos que tem que dar mas ele deixou bem claro “faz tudo que tu aprendeu na universidade”... eu tive dois casos em sala de aula que quando eu observava ((atividade de observação)) tinha duas alunas elas ficavam falando gritando saindo da aula todo o tempo... lá do fundo elas gritavam pra os colegas lá da frente e aí eram gritos... “eu não vou conseguir fazer essas gurias ficarem quietas”... não era uma conversinha aí desde o dia em que eu entrei em sala de aula elas participam não saem de sala de aula... participam conversam comigo... então eles tão bem ativos tudo o que agente faz eles se envolvem perguntam e outra que foi um rapaz ele quase nunca vai a aula e um dia a gente tava trabalhando uma atividade com texto e eles iam produzir um texto daí numa hora entrou um rapaz pra fazer propaganda de um curso na sala de aula e esse rapaz diz... “não agora não que a gente tá trabalhando” e eu fiquei até com vergonha mas no fundo me deu aquele gostinho fiquei faceira porque não queriam interromper a minha aula preocupados que não ia dar tempo de terminar o texto... é nessas coisas que a gente vai percebendo que tá indo né

Carla: o número de alunos tem aumentado também de ontem pra hoje... os alunos entravam depois dos dois primeiros períodos porque é Matemática... ontem eram onze hoje já era catorze

Joice: eles se programam pra não ir a aula de português eu escutei na observação “oh amanhã no primeiro a gente não vem só a partir do segundo período” no primeiro é a aula de português... agora eu não sei ((refere-se ao seu estágio)) se é porque eles gostam ou porque eles têm o que fazer porque eu percebo muito que eles não fazem nada em aula o professor chega meio que não sabe o que vai dar eles ficam soltos então o que é melhor? ficar na sala de aula ou ir pra rua?... porque eu acho engraçado falam que os alunos não gostam de fazer nada mas eu vejo o contrário eles não gostam de ficar parados eles se sentem desmotivados sem fazer nada...teve uma aula que eu pensei... “o que é que eu vou fazer pra ter uma coisa diferente” a gente ia falar das figuras de linguagem “vamos sentar em círculo”... aí depois quando a aula terminou eles não queriam voltar pra o lugar e antes eles nem queriam sentar na roda porque eles se sentam sempre no fundo

Carla: nós temos o mesmo professor titular ((refere-se à colega Joice)) então é uma das reclamações dos alunos que ele chega em aula e não tem nada pra dar então eles não têm o que fazer daí a preocupação deles é com a minha avaliação... “a gente tá gostando das tuas aulas mas e a prova?” na cabeça deles eles queriam que eu fizesse a prova porque o professor pedia coisas que não dava pra eles em sala de aula

Pesquisadora: e tu Rita?... fala de ti... fala mais de ti do que propriamente da turma

Rita: eu agora já não tive problemas pra entrar nessa turma... o nervosismo claro que tu fica nervosa uma turma nova tu não conhece o pessoal tu fica meio nervosa mas o medo... aquela coisa eu não tive pra entrar e aí depois de iniciar a aula só foi mais segura foi muito mais tranquilo... não tem nem comparação com o primeiro... eu fiquei nervosa mais por não conhecer a turma mas o medo de dar aula não... mas se for comparar com o primeiro estágio no ensino fundamental não tem nem comparação no primeiro dia eu fui quase desmaiando pra sala de aula e agora não... um frio na barriga a gente sente é uma turma nova a gente pergunta: “como vai ser?”

Pesquisadora: esse friozinho na barriga vocês vão sentir por muitos anos toda vez que forem entrar numa sala de aula pela primeira vez... no início do ano letivo

Deise: no meu caso eu vivi extremos porque no fundamental eu tive uma sétima série muito agitada mas eu gosto... às vezes eu tenho o primeiro período e depois o quarto e eu fico às vezes esperando na sala dos professores aí os professores vêm me dar conselho... “ aquela turma não para... põe pra rua”... não sei mas eu gosto da turma e depois eu fui pro EJA no ensino médio e a professora já de antemão me disse “ah eu só te peço pra tu não assustar eles porque a maioria deles trabalha o dia inteiro chegam aqui cansados então não assusta eles não traz uma coisa muito difícil que eles podem ir embora”... e ela disse que eu não esperasse muito pela participação porque eles eram () eu to gostando mas se eu pudesse escolher eu ainda preferia trabalhar com a turma barulhenta da sétima série porque eu tava dizendo pra ((nome da diretora da escola omitido)) “eu to saindo”... e a ((nome da diretora))... “ah se eu pudesse eu ficava contigo aqui tu seguia com eles” porque eles vão ficar sem professor...e não sei como é que vai ficar não tem ninguém pra assumir

Pesquisadora: e tu Cássia?

Cássia: claro que a gente fica sempre nervosa mas agora é mais tranquilo até porque são menos alunos e agora também a gente acaba vendo alguma coisa que se fez errado pra corrigir...então agora fica mais tranquilo

Pesquisadora: e tu tá percebendo isso como uma possibilidade de refletir sobre as coisas passadas

Cássia: ah é... agora tá bem mais tranquilo... não tem nem comparação

Pesquisadora: vocês falam bastante das mudanças ocorridas nesse processo de um estágio para o outro... o estágio acontece nesse semestre mas em relação a todo o processo de formação anterior de vocês o estágio representa uma mudança muito significativa na formação... é algo mais marcante ou faz parte do processo natural de formação em relação a todos os processos que vocês vivenciaram aqui na universidade... promove alguma mudança maior ou faz parte do fluxo natural da formação?

Deise: na realidade acho que é a hora de perceber sobre... é isso o que eu quero realmente não é... vou continuar pretendo ser professora não pretendo ser professora porque muitos aqui estão no curso de Letras e entraram pra o curso de Letras não para serem professores aí acabam no decorrer mudando de idéia... acho que o estágio é esclarecedor tanto para aqueles que queriam como eu... eu sempre disse que queria ser professora mas por outro lado tem as cobranças... então é uma prova de fogo por tudo o que a gente tem que dar conta pra mim é uma prova de fogo

Joice: pra mim é ver qual é realmente o meu papel como professora porque é fácil chegar ali na sala de aula chegar com um polígrafo e discutir o que tá no papel... eu nunca vou esquecer das aulas de sociolinguística que a professora ((nome da professora omitido)) apresentava a fala dos alunos dizendo “vamu” e eu pensava: “como vou trabalhar com isso na sala de aula?” eu pensava... “como vou dar gramática que não seja daquela forma... dar definição das regras...” então eu já pensava sobre isso e no estágio eu vi que outra forma funcionava e que eu gostava do diferente porque muita gente faz o estágio e diz... “isso que a gente viu até agora é bobagem”... então eu acho que o estágio é uma pena que seja assim tão rápido e no final se fosse dividido em pequenos blocos seria menos sofrido... e eu percebo que a gente vai percebendo que as coisas aos poucos acontecem... muitas coisas foram se esclarecendo eu lia e achava aquilo tudo muito interessante mas dizia... “isso não pode funcionar” na minha cabeça aquilo não se esclarecia nunca e aí na sala de aula eu via que as coisas iam acontecendo aos poucos elas acontecem... então pra mim o estágio foi a chave

Carla: eu vejo o curso como cinquenta por cento a teoria que a gente vê praticamente durante sete semestres e cinquenta por cento a prática no estágio... não percebo uma separação... eu vejo que tão importante quanto o estágio acontece em dois semestres então seria muito mais tranquilo se fosse uma coisa pra mais tempo pra refletir

Deise: eu percebo que agora que nós estamos na prática não temos tempo pra parar e averiguar digamos um teórico porque não há tempo pra isso a gente tem que pensar nas atividades e quando seria interessante a gente refletir em cima de uma teoria a gente não tem esse tempo

Pesquisadora: mais alguém gostaria de colocar alguma coisa? ((risos))

Quarto encontro – 07/12/2010

Pesquisadora: Como alguém se torna professor? Que relação há entre tornar-se professor e a formação na universidade?

Carla: é a terceira margem do rio uma coisa quase imaginária porque aqui dentro é a teoria e aqui ela funciona que é um espetáculo... e lá fora é a prática aonde chega o professor e te diz assim... “ não dá bola que enquanto a bolsa família não tiver atrelada à nota só à presença esses alunos vão estar aí na sala de aula”... a gente sabe que precisa ver a realidade do aluno que tem que propor atividades que a gente conquistou eles mas a gente vê uma realidade dura e às vezes eu penso... pô eu sem seguro de vida não podia tá lá dentro... então são questionamentos que eu pelo menos me faço a todo momento porque ser professor é amar é querer estar com os alunos é gostar do que faz é planejar uma aula sem ser uma tortura... é gostar de fazer esse tipo de coisa

Pesquisadora: mas como torna-se professor?

Carla: com dedicação se dedicando e gostando do que tu faz... eu acredito nisso

Deise: acho também que acreditando na mudança tornar-se professor talvez tenha a ver com acreditar que ainda dá pra fazer as coisas funcionarem porque a realidade que a gente vê nas escolas é... desesperadora... o que a gente vê realmente nas escolas é desesperador eu mesmo tive observando aula de espanhol no Rio Branco claro as crianças aprendendo aula de língua materna e após a aula eu olhei pra minha orientadora e disse assim... “eu não sei se fico desesperada ou se eu fico encantada as crianças sabiam as coisas é desesperador por ver as crianças no Brasil a situação em Jaguarão é uma desgraça.. porque lá era fantástica a maneira como a professora conduzia a aula os alunos sabiam tudo bem é um outro mundo é uma outra cultura mas a professora tinha tudo contextualizado os alunos sabiam de um texto que foi trabalhado lá no início do ano e os alunos lembravam... eles sabiam as nomenclaturas então eu pensei... “mas meu deus do céu o que fazem no Brasil?” chega uma professora de português e me diz que não se usava crase na frente de palavra feminina... e aí depois a professora me olha e diz... “é eu acho que tava errado não é?” então são coisas que eu por ter assistido isso eu fico pensando o que que acontece pois eu fiquei encantada com a realidade de lá e desesperada com realidade daqui de Jaguarão do Brasil e aí eu penso que tornar-se professor talvez seja acreditar que ainda é possível tu chegar lá como professor querendo fazer algo diferente querendo conhecer a turma e através disso tu tentar adaptar coisas pra que naquela turma dê certo naquela turma.. pra isso precisa tempo e qual é a realidade? a realidade é dura os professores têm muitas turmas então parece tudo muito contraditório tudo tão o oposto que a gente pensa... eu acredito que tem que dar certo que é possível

Carla: o professor não ter tempo pra organizar tudo acho que o problema não é o professor não é a escola acho que não é esse o problema o problema é a política que se tem com a educação... porque hoje enquanto eu aguardava o professor eu olhei o quadro e vi “a professora de Geografia vai substituir Religião...o professor de Matemática vai substituir Educação Física” eu mesma tenho uma colega que é formada em Letras e a escola quer que ela dê aula de Matemática então quem precisa vai

Pesquisadora: e por que vocês não conseguem perceber uma relação dessas questões que vocês trazem com a formação na universidade?

Deise: eu acho que o que a gente vê aqui é muita teoria que é necessário é necessário pra saber de onde vem de onde surgiram as coisas eu vejo essa necessidade também... mas eu acho que a prática vai ficando muito para o final e aí a gente só conhece realmente a realidade quando chega no estágio e antes é aquela coisa toda muito bonita aí quando a gente chega e vê a realidade daí tu pensa as coisas não se encaixam não se encaixam não só pelas nossas práticas em sala de aula não se encaixam no geral da escola... por ex. a minha professora titular é formada em história e várias vezes ela me transmitiu que ela não sabia o que tava fazendo ali... ela não tinha condições de estar lá naquele lugar...existem pessoas formadas em Letras na cidade de Jaguarão e onde estão? não há concurso e também tem a política no meio... o fulano faz campanha pra alguém e depois quer trabalho aí vai lá e consegue... é assim que funciona aqui em Jaguarão e acho que em outros lugares também

Pesquisadora: e como fica a profissão professor considerando todo esse contexto que a Deise apresenta?

Carla: Eu acho que é histórico o professor tem que ter vocação e tem que saber tudo... é vocacionado então não precisa ganhar bem o ditado na boca do povo e dentro das escolas é: “quem se torna professor sabe que vai ser miserável a vida inteira”... tem que fazer voto de pobreza assim como o padre faz voto de castidade

Deise: é uma falta de ética também,, eu sei que as pessoas precisam mas tu não pode trabalhar com Matemática.. vai fazer qualquer coisa e as crianças que tão ali como ficam? elas só têm a perder e tu? ta e o que tu tem pra ganhar?... vai ganhar mais algum dinheiro... eu sei que eu me sentiria muito mal trabalhando com Matemática... isso ia me fazer muito mal

Carla: tem determinadas situações que o professor se transformou num quebra galho...eu no final do estágio fui pegar a minha avaliação com a direção e ela me disse... “tu não queres ficar aqui até o final do ano com a turma eles gostaram tanto de ti” e eu respondi... “não posso” e ela disse... “bah! que pena tu ia ser um quebra galho”

Pesquisadora: de que forma o curso pôde contribuir... em que medida ele contribuiu para que vocês tivessem condições para estar buscando pensando desenvolvendo as atividades atuando lá na sala de aula... se vocês perceberam alguma ()... ou simplesmente agora eu tô aqui jogada e o que passou não tem nenhuma relação com esse meu fazer agora

Deise: eu digo assim a gente aprende dentre muitas coisas na universidade a refletir... eu acho que isso e até eu coloquei no meu relatório...eu acho que isso é uma coisa imprescindível para um professor é refletir sobre o que tu tá fazendo em casa quando a gente tá preparando uma aula a gente tá pensando se aquele texto serve pra aquela turma.. então a reflexão se aquele trabalho vai ser legal pra aquela turma será que é interessante adequado que mais eu posso buscar a partir disso... eu acho que essa reflexão dentre outras coisas mas é o que me deixou mais marcado essa reflexão... a gente aprende a refletir sobre o que tu tá buscando sobre o material que tu tá usando sobre a maneira que tu tem pra chegar no aluno sobre o comportamento também que a gente deve ter... dentre as várias disciplinas que a gente tem no curso a gente vai pincelando coisas tudo é uma junção tudo nos leva a refletir sobre qual o meu papel... acho que a partir do momento que agente passa a refletir sobre a importância do teu papel lá acho que a partir daí nós nos tornamos professor quando nos preocupamos com a educação a preocupação com as dificuldades dos alunos tentar resolver as situações entender as coisas acho que isso com certeza... se não passássemos por todas as disciplinas teorias a gente não teria essa capacidade... com certeza

Carla: eu vejo um pouco disso que a Deise coloca é que quanto mais tu reflete a prática mais em conflito consigo e com a escola a gente entra... porque a reflexão existe aí a gente reflete sobre prepara monta e vê duas opções ou nadar contra a maré ou deixar a água levar porque nessa reflexão a gente sabe o que tá errado só que o sistema se enquadra nesse errado... eu dei as aulas todas textualizadas bonitinhas como a gente aprendeu na universidade e eu concordo que até seja mais fácil pra o aluno aprender... aí lá no final de estágio eu descubro que o professor de português tá dando aula paralela comigo vai e faz tudo diferente.. então eu acredito que quanto mais a gente reflete sobre mais a gente vê que... ou... a gente pra fazer funcionar a formação deve ser continuada uma especialização um mestrado e ir pra um ambiente onde essa reflexão funcione porque se o resto tá estagnado ali não tem como fazer a diferença são vinte e cinco contra um...a diretora quer aquele modelo a supervisão quer aquele modelo o professor quer aquele modelo então assim oh a universidade contribui pra gente refletir só que pra que essas reflexões todas possam acontecer na pratica fazer a mudança mais gente tem que tomar conta da escola com mentes abertas...ou então se a pessoa não quer se prostituir dentro do colégio tem que ter formação continuada... a gente tem que tomar conta da escola tem que fazer formação continuada pra fazer a diferença.. sozinho eu cheguei a essa conclusão de que ninguém vai fazer a diferença

Rita: eu acho que... se eu não tivesse passado por aqui obviamente eu...acho que ser professor é tu tá dentro da sala de aula vivenciando aquilo ali porque eu não via a profissão de professor se eu não tivesse entrado numa sala da aula.. eu não dava o mínimo valor pra essa profissão se eu não tivesse entrado na sala da aula... eu acho que a partir do momento que eu entrei numa sala de aula com alunos foi que pra mim passou a existir a profissão de professor

Pesquisadora: e tu conseguiu perceber alguma relação desse teu momento de entrada na sala de aula com a tua formação aqui na universidade?

Rita: acho que é como as gurias falaram é tu refletir pra que tu tá ali o que tu tá fazendo ali.. é o mais importante.. o que tu tem ali é só o que tu aprendeu na universidade.. antes tu não tem nada eu pelo menos não pensava em nada

Pesquisadora: e vocês conseguiram em algum momento perceber relação entre as aulas que vocês estavam preparando com as aprendizagens de vocês pelas disciplinas aqui na universidade...

Rita: uma professora disse pra mim “vai e larga a profissão de professor que tu tem muito mais capacidade”

Deise: ter domínio de gramática que eu pensei que na minha santa ingenuidade eu pensei que ia sair daqui tendo domínio de gramática com domínio de...é necessário... é lógico que é necessário... em relação à texto eu me sinto a vontade de trabalhar mas no momento que pega uma parte gramatical eu fico pensando... “como é que eu vou trabalhar isso?”

Pesquisadora: então a universidade não deu conta desse aspecto na formação de vocês?

Deise: não... eu ouvi aqui de uma professora que em relação a isso os alunos teriam de ser auto-didatas.. eu escutei isso aqui na universidade... eu tive e tenho muitas dificuldades em relação às questões de gramática pura e aí eu dizia pra professora de morfossintaxe que eu não conseguia aprender isso e a professora me disse que em certos momentos a gente teria de ser auto-didatas que a universidade não ia dar conta disso.. então eu sinto que na parte gramatical... eu não sei como deveria ser mas eu acho que deixou muito a desejar... a universidade... eu acho que morfossintaxe teria de ter mais cadeiras mais créditos

Carla: além de ser importantíssima deveria ser também pré – requisito

Deise: nós não vamos trabalhar com a gramática direto mas a gente tem que ter a noção da gramática... não é que a gente vai chegar lá e dá um exercício solto mas nós temos que ter noção da gramática pra poder explicar.. a única parte que tive dificuldade em trabalhar com os alunos onde o bicho pegou foi quando eu tive que trabalhar com o discurso direto e indireto.. que eu me atrapalhei e eu estudei e pesquisei... que quando eu trabalhei em aula.. teve uma criança que uma hora me enredou..e eu me confundi eu já não sabia o que era uma coisa e outra e pensei... “e agora.?” que desgraça que desgraça de professora... eu saí arrasada... porque assim eu tive de reler o material que eu tinha e aí eu fiquei horrorizada comigo de ter que fazer aquilo e de perceber que as crianças viram que eu tive de fazer aquilo... e eu pensei que desgraça que desgraça de professora sou que me perdi e eu fiquei muitos e muitos dias mal arrasada decepcionadíssima comigo mas é a questão do gramatical que eu não consigo aprender

Pesquisadora: quando tu dizes que tem que ter a noção.. olha a palavra noção.. a Deise coloca uma fragilidade que ela percebe em relação ao curso... e quando ela fala noção parece então que nem mesmo uma noção vocês conseguiram desenvolver em torno desse objeto de ensino que é a gramática

Carla: eu concordo plenamente com a Deise porque o meu sentimento é o mesmo... nas auto avaliações dos meus alunos praticamente todos colocaram que ficaram muito contentes com o trabalho com os textos que aprenderam a escrever a interpretar e teve um deles que não se sentiu muito a vontade quando a senhora tava lá ((risos)) na gramática eu trabalhei muito pouco até porque era só o conteúdo ()...então como essa parte textual foi muito trabalhada eles gostaram muito... então a minha segurança era essa na parte textual eu me senti muito tranqüila agora na parte gramatical a insegurança era... como a Deise disse pra um conteúdo tem que estudar estudar antes pra ir com uma certa segurança porque na universidade... no sentido da morfossintaxe da gramática em si foram pinceladas mesmo mas a literatura que tem uma carga horária gigante... carga horária textual... por ser um curso de formação de professores de português eu acredito que faltaria uma carga horária maior na parte gramatical

Deise: tanto de língua portuguesa como de língua espanhola

Pesquisadora: vocês falaram muito nas disciplinas nos conteúdos na morfossintaxe... vocês acham que essa formação se dá só pelas disciplinas... como uma formação profissional acontece... quais são os elementos que fazem parte desse formar-se professor?

Deise: acho que na vivência no dia a dia nas práticas em sala de aula... eu acho que no momento que a gente começar a trabalhar nas escolas como professores ali vai começar a se construir um novo professor diferente do que foi no estágio... vai se criar um outro professor diferente porque vão ser novas reflexões e acho que é nesse momento que se dá a formação do professor é vivendo aquilo estando na realidade mas ao mesmo tempo não deixando de... refletir sobre de buscar ajuda em algum lugar não deixando de ter formação continuada... porque eu pretendo sair daqui e já buscar um mestrado uma pós.. eu quero seguir adiante porque eu sei que isso pra mim faz falta

Rita: pelas vivências não só pela disciplinas acredito eu... como disse a Deise... eu acredito que muita gente vai sair daqui da universidade e vai desistir e se tu não tiver gostando acho que se tu não tiver gostando do que tu tá fazendo não tem formação... eu acho que é do gosto... tu acaba pegando o gosto

Fernanda: embora eu acredito que assim eu não vá exercer a profissão.. mas que tem o gosto pelo curso... foi o meu caso

Pesquisadora: e esse gosto pelo curso tá relacionado a quê?, por que a gente passa a gostar?

Rita: eu particularmente comecei a gostar do curso a partir do estágio porque no início do curso eu gostava das disciplinas da literatura da língua espanhola mas a partir do momento que tu entra no estágio tu começa a gostar da prática... eu dizia... “jamais vou ser professora eu to aí por falta de opção” mas hoje eu posso dizer que vou ser professora.. particularmente pra mim é a partir do estágio que tu começa a gostar ou não do curso de Letras por isso que eu acho que a prática tinha que ser muito antes desde do início do curso não só no final

Pesquisadora: e tu Cássia? O que tu consideras sobre a tua formação?

Cássia: () no início eu tava apavorada parecia calma mas só na aparência.. e depois assim vivenciando aquilo eu fui... não sei se acostumando

Rita: e por incrível que pareça mas todos os dias do estágio mesmo com a mesma turma... mas eu sempre entrava com um frio na barriga... óbvio que foi diferente do primeiro dia... mas

((conversas conjuntas – impossível transcrição))

Rita: minha preocupação era olhar aquele monte de rosto te olhando... tão esperando só tu falar ali e tu não saber o que dizer... eles podem falar obviamente mas é tu que tem que começar

Deise: eu acho assim o professor não é valorizado pelos outros mas .. o que é que vai ser das pessoas se não existisse um professor...um professor é imprescindível o professor é necessário ele teria que ser valorizado sim pelo trabalho que faz... uma outra questão que pesa é a responsabilidade que a gente sabe que tem e que pesa sobre nós... o professor por mais que tenha sido deixado de lado quando dizem: o professor disse.. ah o professor falou.. ah é professor então ainda há... é pouca mas ainda há eu digo assim é uma responsabilidade no sentido de tu como professor... o que tu falar ... () eu tinha essa preocupação de não cometer nenhum absurdo até por ter visto a professora... a professora me viu como a salvação... “agora chegou a professora ela vai explicar porque eu não sei” porque quando eu tava observando ela me olhava e perguntava “ta certo?” ... ela me olhava como que querendo a minha confirmação de que aquilo tava certo ou tava errado e aquilo pesou muito pra mim.. e quando eu me enredei com a questão dos discursos... malditos discursos direto e indireto... me deu uma sensação que eu tive vontade de sair correndo.. que é que to fazendo aqui...eu só comecei a me sentir mais confortável quando pensei.. eu só sou uma estagiária.. eu comecei a pensar coisas pra me sentir melhor... porque eu saí do prumo eu saí fora da realidade

((conversas paralelas))

Deise: o professor não tem desculpa.. o que ele vai dizer.. eu não sabia eu não lembrei eu me esqueci.. e aí fica aquele coisa muito no eu

Carla: o título de professor de língua ... a sociedade cobra esse saber correto... a cobrança existe e é muito forte e acho que em cidade pequena é mais forte ainda no interior

ANEXO E – PARTE FINAL DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Texto Carla

4 Considerações Finais

Ao término do estágio III e após ter vivenciado na prática a realidade de duas turmas bem distintas, uma 6ª série do ensino fundamental e um 3º ano do médio, fica além da sensação de dever cumprido a esperança e a necessidade de muitas mudanças. Os caminhos percorridos no período de formação na Universidade e com leituras e reflexões em torno de métodos e técnicas de como melhor se ensina para que melhor se aprenda é uma coisa ainda muito distante da realidade escolar.

Foi não com surpresa, mas com tristeza que pude presenciar professores sobrecarregados de turmas utilizando o livro didático quase como uma “Bíblia”, fazendo dele o único meio de apoio para as aulas. Os alunos da 6ª série passavam as horas da aula copiando conteúdos do livro, pois não havia livro para todos levarem para casa.

No ensino médio a situação foi ainda mais dramática, pois o professor não usava recurso algum como apoio para as aulas, nem sequer um plano de aula havia. Algumas folhas que foram entregues para os alunos eram cópias fiéis da internet.

Frente a essa situação acredito que as atividades apresentadas nas duas turmas citadas acima foram muito bem aceitas pelos alunos, que tiveram a oportunidade de presenciar e participar de atividades inovadoras, aprender, refletir, descobrir sem que seja necessário decorar, e sim, simplesmente entender.

Hoje tenho a certeza do profissional que quero me tornar, sei que as dificuldades existem, que os obstáculos são muitos, mas acredito acima de tudo na educação, e assim como conquistei meus alunos com carinho e respeito e dessa mesma maneira foi o tratamento deles para comigo, acredito que cada professor tem o aluno que merece. Enfrentei medos, inseguranças e ansiedade e hoje vejo o quanto valeu a pena, não pela “quase” conclusão do curso, mas pela escolha do curso de Licenciatura em Letras.

Externo aqui a gratidão a todos os meus “mestres” que de alguma maneira contribuíram para que este momento de estágio fosse o mais produtivo possível, a minha Orientadora que sempre esteve ao meu lado passando segurança e confiança e a todos na Escola que me receberam e me acolheram com todo carinho.

Texto Deise

5. CAMINHOS PERCORRIDOS

Não sei se todos vão concordar com minha afirmação, mas na maioria das vezes, quando entramos em uma Universidade temos várias expectativas e ao mesmo tempo não sabemos explicar como ocorrem essas explosões de emoções. Ainda mais os estudantes que entram num curso que realmente querem, como é o meu caso, pois a maioria dos colegas que entraram no curso de letras foi somente pelo ensino superior e não por querer ser “professor”.

Eu escolhi e pude ter a “vantagem” de escolher parar de trabalhar para me dedicar somente à faculdade, este é um fator do qual não me arrependo, pois mesmo tendo largado o emprego sinto que algumas coisas ficaram para trás, ou por falta de tempo, ou por falta de organização, ou mesmo por não sentir afinidade com algumas disciplinas e simplesmente as deixamos de lado e dessa forma, somente passamos por elas, sem grandes absorções. Mas é como diz uma professora a quem tenho muito carinho: *“Todos passam na faculdade, a diferença está na dedicação de cada um”, “Alguns entram e saem sem grandes crescimentos, já outros entram pequeninos e saem grandes pessoas”*. Eu acredito ser um destes que entrei ‘pequenina’ sem saber como seria e se é que teria condições de me tornar um professor, e hoje me sinto capaz de reconhecer meus erros e tentar corrigi-los para que numa próxima oportunidade eu seja sempre melhor do que fui em algum tipo de trabalho. Penso que aí está a importância da formação, o indivíduo deve ter a capacidade mínima de saber reconhecer seus erros, saber que sempre é necessário estudar e buscar ajuda quando for preciso, para assim se tornar aos poucos um bom profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há quem não tenha ficado apavorado, ou no mínimo, preocupado com a necessidade das práticas de estágio. Em princípio todos ficamos, mas após o término dessa fase percebemos o quanto foi útil para nossa formação, para nosso crescimento como pessoas e como profissionais na área da educação. Acredito que esta passagem nos torna mais ‘humanos’. Talvez nem todos tenham conseguido alcançar essa percepção, mas o ideal seria isso, dedicar um tempo para refletir sobre o que foi feito, o que poderia ter sido melhor e o que não necessitaria ter ocorrido durante esse período.

Somente após essas reflexões poderíamos nos tornar pessoas e profissionais melhores para que a educação não piore a cada momento que se passa, como está ocorrendo em tempos atuais, e sim para que com esse tipo de atitude as coisas comecem a mudar e para melhor, com maior comprometimento por parte dos professores, e assim acredito que os alunos também iriam começar a entender uma nova proposta e igualmente dar mais valor e importância ao ensino.

trabalhamos umas das figuras de linguagens a ironia, elaborando uma paródia e foi anexada no livro biográfico¹⁴. Depois de pesquisar, elaboraram textos, montaram os livros e trocaram com os colegas.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Ao escolher o curso de Licenciatura em Letras, não tinha ideia o que me esperava, ou melhor, não tinha a dimensão do que é ser um professor, e muito menos qual é seu papel. No início os obstáculos eram apenas falar em público, desenvolver as tarefas propostas, me limitava a essas preocupações. Ao longo dos semestres algumas sementes foram plantadas em mim, me causando algumas inquietudes em torno do que fazer com essas inquietações.

De todas as maneiras fui buscando respostas, nas discussões em sala de aula, em leituras, mas apenas algumas das minhas dúvidas eram sanadas, mas ao mesmo tempo outras iam surgindo, acredito que não foi negativa a aparição dessas curiosidades, pois a partir delas que consigo construir algumas respostas. Para tentar resolver esses conflitos de pensamento, me envolvi em projetos de pesquisa, ensino e até de trabalho, com intuito de entender qual a minha função na Universidade.

Chegando o fim do processo de formação muitas dúvidas ainda permanecem, mas um novo sentimento aparece, a insegurança de estar diante da prática de docência com tantas inquietações a respeito, mas ao observar as aulas comecei a desconstruir tudo o que eu pensava sobre ser professor e iniciei uma nova fase.

Quando entrei em aula sem o professor titular pude sentir a sensação de certeza da escolha da profissão certa. A partir desse momento fui me avaliando a cada dia para ter consciência do que eu fazia em aula, para poder melhorar ou mudar algumas coisas que considerava não ter sido a melhor. Um processo bem interessante é a produção dos planos de aulas¹⁵ e os de ensino¹⁶, pois aprendi ao longo da minha caminhada que o planejamento é essencial para o bom desenvolvimento de uma aula.

Acredito que todos os momentos da minha formação foram especiais, mas o estágio tem um peso diferenciado, pois pude colocar em prática tudo o que vinha refletindo. Espero que esse primeiro passo dado possa ser aprimorado e que eu tenha muitas ideias em relação à educação e ao meu desempenho como professora.

¹⁴ Ver livro em anexo 13.

¹⁵ Ver Planos de aulas em anexo 14

¹⁶ Ver Planos de ensino em anexo 15.

Texto Rita

tocava uma música os alunos iam passando a caixa, no momento em que a música parasse o aluno que havia ficado com a caixa em mãos deveria retirar um cd e apresentar para os colegas. Nessa apresentação eles mencionariam o nome da banda e do cd que haviam retirado, qual a música original que o criador da capa havia escolhido e leriam a paródia dessa música.

Num primeiro momento os alunos demonstraram que não gostariam de apresentar, porém após um diálogo com eles e no decorrer da atividade eles sentiram-se mais a vontade e os resultados foram positivos. Os alunos apresentaram e puderam interagir entre si e conhecer o que os colegas haviam criado.

3 REFLEXÕES EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE

Após essa experiência no estágio de docência já é possível fazer uma reflexão em torno dos caminhos percorridos dentro da universidade, bem como do que foi vivenciado dentro de sala de aula atuando como professora. Sabemos que esse é apenas o início e que as experiências ainda são novas diante do longo caminho que um professor deve percorrer, porém sabemos também que esse é um passo fundamental para termos consciência o que é estar dentro de sala de aula.

Quando se ingressa em uma universidade tudo o que acontece é algo novo e, especialmente, em uma licenciatura ficamos meio ansiosos e preocupados, pois sabemos que em algum momento teremos que nos deparar com uma turma de alunos esperando que nós os direcionemos. Além disso, no curso de Letras existem algumas opções e qual área nos identificamos mais, e escolher uma delas não é tarefa fácil.

E, à medida que o final do curso se aproxima, vamos percebendo que embora possamos gostar de determinada área isso não significa que teremos o mesmo gosto em atuar na mesma. Por exemplo, podemos gostar de Literatura, de ler livros e de tudo que nos é oferecido no curso dentro dessa disciplina, mas isso não significa que por esse motivo teremos o mesmo gosto em atuar nessa área. E isso talvez seja mais evidenciado quando nos confrontamos com o momento que mais nos causa ansiedade dentro de um curso de licenciatura: o estágio de docência.

Além disso, dentro da universidade são oferecidas inúmeras formas de tirarmos melhor proveito para nossa formação. Uma dessas maneiras são os projetos de pesquisas oferecidos pelos professores da universidade, que nos favorecem trabalhar em

diversas áreas até encontrarmos alguma que realmente nos identificamos. Cabe a cada aluno se esforçar para tirar o máximo de proveito durante o período que se está dentro da universidade, pois o importante não é conseguirmos sair da universidade formados, mas como vamos sair, se conscientes do papel que teremos ou não.

E o estágio de docência nos dá essa consciência, pois é lá que teremos nosso primeiro contato dentro de uma sala de aula. Já que, dentro da universidade vemos muitas teorias de como atuar dentro da língua materna, porém é somente no estágio que poderemos perceber se essa teoria realmente funciona na prática.

E foi o que aconteceu nesse estágio que vem sendo relatado ao longo desse trabalho, antes de entrar em sala de aula o único receio que havia não estava relacionado apenas à aceitação dos alunos, mas sim se as atividades propostas seriam aceitas e dariam resultados positivos. E em ambos os níveis em que se realizou esse estágio em Língua Portuguesa pôde-se perceber que trabalhar de uma forma inovadora e não de maneira tradicional pode favorecer o aprendizado dos alunos. Isso pôde ser percebido nos comentários feitos pelos alunos nas avaliações das aulas relativas ao período de estágio em que foram feitas algumas perguntas como:

1. Como perceberam as aulas de Língua Portuguesa no período da professora estagiária?
2. O que mais gostou e o que menos gostou?
3. Faça suas sugestões e críticas para as aulas de Língua Portuguesa:

Vejamos agora algumas das respostas dadas pelos alunos a essas questões:

“Foi ótimo adorei é interessante e bem diferente, todas as coisas que ela passou na aula é muito bom, gostei de tudo e essa aula é muito interessante e legal.”

“Uma aula boa e bem desenvolvida, o que mais gostei é que a aula não é ‘chata’ e sim dinâmica.”

“Achei muito boas e descontraídas.”

“Interessante e muito diferente, o que mais gostei foi do diálogo, devia ser dada mais aulas da maneira que ela dá e que os professores fossem mais do diálogo.”

“Aulas legais, gostei muito dos trabalhos em grupos.”

Comentários como esses nos surpreendem positivamente e nos evidenciam a importância de um trabalho mais dinâmico e coletivo, pois os alunos se relacionam entre si e desenvolvem mais autonomia e criticidade, e isso é extremamente

importante, pois o objetivo do ensino de língua materna deve ser o de formar alunos que “sejam capazes de usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.” (PCNs, 1997, p. 33). Além disso, o aprendizado dentro de sala de aula aumenta quando se trabalha dessa maneira, pois ao mesmo tempo em que a comunicação se realiza, assim também o aprendizado acontece de forma espontânea. E o fato de os alunos estarem interagindo e conversando não quer dizer que estejam dispersos da aula, pois o professor deve estar atento nesse momento nas falas dos alunos durante as atividades propostas.

A relação entre professor/ aluno é fundamental em sala de aula, pois os alunos precisam sentir-se à vontade no ambiente escolar para que possam se desenvolver de forma positiva dentro de aula. Um professor que tenha uma atitude mais autoritária talvez não consiga deixar o aluno mais à vontade fazendo com que esse educando não consiga se expressar diante dos colegas, enquanto que um professor mais tranquilo torna o aluno mais ativo nas aulas. E isso foi percebido na atividade em que os alunos do 1º ano do ensino médio apresentariam as capas de CDs que haviam produzido, pois se a aula não tivesse se tornado um espaço interativo e descontraído, talvez os alunos não tivessem se sentido à vontade na apresentação e uma atividade mais dinâmica faz com que essa interação aconteça.

Assim, o professor em formação deve estar consciente da postura que vai adotar em sala de aula, para não tornar os alunos mais reprimidos dentro de sala de aula, mas sim mais autônomos. Pois, o professor deve ser visto como um mediador e facilitador do conhecimento, auxiliando dessa forma no aprendizado de cada um e fazendo a diferença dentro de uma sala de aula, para que comentários que surgiram nas avaliações como, “eu gosto da professora, mas não gosto da matéria”, não surjam mais e os alunos tenham prazer em estar em uma aula de Português, a sua língua materna.

**ANEXO F - FLUXOGRAMA – CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL E RESPECTIVAS
LITERATURAS – UNIPAMPA JAGUARÃO – CARGA HORÁRIA TOTAL: 3290**

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	TOTAL
LÍNGUA ESPANHOLA I 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA II 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA III 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA IV 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA V 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA VI 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA VII 4C/ 60H 2T/2P	LÍNGUA ESPANHOLA VIII 4C/ 60H 2T/2P	ENS. ESPANHOL P CRIANÇAS 4C/60H 2T/2P	LINGUA ESPANHOLA 48 C /720 h
INT. ESTUDOS LITERÁRIOS 4C/60H 2T/2P	TEORIA DA LITERATURA I 4C/60H 3T/1P	TEORIA DA LITERATURA II 4C/60H 3T/1P	LIT. DE LP I 2C/30H 1T/1P	LIT. DE LP II 2C/30H 1T/1P	LIT. DE LP III 2C/30H 1T/1P	LITER. BRASIL. 4C/60H 2T/2P	LITERATURA LATINO- AMERICANA 4C/60H 2T/2P	TCC 6C/90H 1T/3P	LITERATURA 34C / 510 h
INT. ESTUDOS LINGUISTICOS 4C/60H 4T	TEORIAS LINGUISTICAS I 4C/60H 4T	FONÉTICA E FONOL. DO PORT. 4C/60H 3T/1P	MORFOSSINT DO PORTUGUES I 4C/60H 3T/1P	MORFOSSINT DO PORTUGUES II 4C/60H 3T/1P	MORFOSSINT DO PORT III 4C/60H 2T/2P	LING. APLIC. ENS. L. ESP. I 4C/60H 2T/2P	LING. APLIC. ENS. L. ESP. II 4C/60H 2T/2P	CULTURA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA 4C/60H 2T/2P	LINGUA PORTUGUESA 58C / 870 h
PRÁTICA DE LINGUAGEM I 4C/60H 4P	PRÁTICA DE LINGUAGEM II 4C/60H 4P	TEORIAS LINGUISTICAS II 2C/30H 2T	ELETIVA 4C/60H 4T	SOCIOLINGUISTICA 4C/60H 2T/2P	LING. APLIC ENS. LP I 4C/60H 2T/2P	LING. APLIC ENS. LP II 4C/60H 2T/2P	PORTUGUES C/ L. ESTRANG. 4C/60H 4T	LIBRAS 4C/60H 2T/2P	EDUCAÇÃO 20 C 375 h
ESTUDOS FILOSÓFICOS EM EDUCAÇÃO I 5CR/75H 4T/1P	PSICOLOGIA E APRENDIZAGEM 5C/75H 4T/1P	PESQUISA EM EDUCAÇÃO 5C/75H 4T/1P	POLITICAS PUB EM EDUCAÇÃO 5C/75H 4T/1P	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 6C/90H 3T/3P		PSICOLINGUISTICA 4C/60h 4T	ELETIVA 4C/60H 4T	ELETIVA 4C/60H 4T	ELETIVA 12C /180 h
TEORICA: 165h PRÁTICA: 135h TOTAL: 300h	TEORICA: 180h PRÁTICA: 120h TOTAL: 315	TEORICA: 225h PRÁTICA: 75h TOTAL: 315	TEORICA: 210h PRÁTICA: 90h TOTAL: 315	TEORICA: 165h PRÁTICA: 135h TOTAL: 330	TEORICA: 135h PRÁTICA: 135h TOTAL: 270h	TEORICA: 180h PRÁTICA: 120h TOTAL: 300h	TEORICA: 210h PRÁTICA: 90h TOTAL: 300h	TEORICA: 165h PRÁTICA: 135 TOTAL: 330h	ATIVID. CURRICULARES: TEÓRICAS: 1.650h PRÁTICAS: 1.050h TOTAL: 2775
					ESTÁGIO I: LINGUA PORTUG. E LITERATURA 4C/60 h	ESTÁGIO II: LINGUA ESPANHOLA E LITERATURA 4C/60H	ESTÁGIO III: LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA 9C/145 h	ESTÁGIO IV: LINGUA ESPANHOLA E LITERATURA 9C/145H	ESTÁGIOS 410 h
									ATIVIDADES COMPLEMENT. 200