



Ano 12, Vol XXIII, Número 2, Jul-Dez, 2019, p.82-99.

A AULA DE FÍSICA MATERIALIZADA EM NARRATIVAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA

Fernanda Cátia Bozelli

RESUMO: Pensar a escola de educação básica como local prioritário de realização do estágio e o *locus* da formação docente é refletir sobre a importância desse espaço na constituição da identidade docente e no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, remete a pensar a responsabilidade das disciplinas de estágio e dos projetos que envolvem licenciandos nos cursos de formação de professores. O que move esse estudo é a busca por compreender o que ocorre nas situações de realização do estágio supervisionado de licenciandos de Física no contato com aulas de Física de uma escola pública. Ou seja, que sentidos emergem da análise de narrativas de futuros professores de Física em relação ao ensino de Física que é desenvolvido em uma escola pública? A pesquisa é de natureza qualitativa e ocorreu no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, de um curso de Licenciatura em Física, na qual estavam matriculados sete licenciandos. Toda a vivência proporcionada pelo estagiário era narrada em situação de observação, monitoria, projetos, entre outros. As narrativas compunham o relatório de estágio, o qual foi utilizado como corpus da presente análise. Para análise de dados foi utilizado o referencial da Análise de Discurso francesa de Michel Pecheux divulgado no Brasil por Eni Orlandi. Os resultados mostram que, por meio do discurso do licenciando, materializado na narrativa de estágio, este vai para além de um convênio de estágio, de cumprimento de horas de estágio, mas de como está ocorrendo a parceria Universidade-Escola, que quando é efetiva oportuniza que ambas as formações ocorram, inicial e continuada; que o estagiário vivencia muitas situações que dialogam com inúmeras funções que o professor pode vir a desempenhar no exercício da profissão, que ultrapassam o limite do saber disciplinar, como as aqui relatadas: contextos sociais e familiares de alunos e estrutura e organização da escola e sua relação com a sala de aula. Nesse sentido, saber como lidar com situações como esta não estão em pauta na sua formação, no currículo de forma direta, mas perpassam por esta provendo teorias que podem e devem ser buscadas ao dialogar com a prática exercitando a necessária *práxis* docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; formação inicial de professores; narrativas; análise de discurso; sentido.

PHYSICS CLASS MATERIALIZED IN SUPERVISED INTERNSHIP NARRATIVES OF FUTURE PHYSICS TEACHERS

ABSTRACT: To think of the primary school as a priority place for the internship and the locus of teacher education is to reflect on the importance of this space in the constitution of the teaching identity and in the exercise of the profession. At the same time, it refers to the responsibility of internship disciplines and projects involving undergraduates in teacher training courses. What drives this study is the search to understand what happens in the situations of conducting the supervised internship of

physics graduates in contact with physics classes of a public school. That is, what meanings emerge from the narrative analysis of future physics teachers regarding the teaching of physics that is developed in a public school? The research is qualitative in nature and took place within the scope of Supervised Internship I, a Physics Degree course, in which seven undergraduates were enrolled. All the experience provided by the intern was narrated in a situation of observation, monitoring, projects, among others. The narratives were part of the internship report, which was used as the corpus of the present analysis. For data analysis we used Michel Pecheux's French Discourse Analysis framework published in Brazil by Eni Orlandi. The results show that, through the student's discourse, materialized in the internship narrative, this goes beyond an internship agreement, the fulfillment of internship hours, but how the University-School partnership is taking place, which when effective provides opportunities for both initial and continuing training to take place; that the trainee experiences many situations that dialogue with numerous functions that the teacher may perform in the exercise of the profession, which exceed the limit of disciplinary knowledge, as reported here: social and family contexts of students and structure and organization of the school and its relationship with the classroom. In this sense, knowing how to deal with situations such as this are not at issue in its formation, in the curriculum directly, but go through it providing theories that can and should be sought when dialoguing with practice exercising the necessary teaching praxis.

Keywords: Supervised internship; initial teacher training; narratives; discourse analysis; sense.

INTRODUÇÃO

Pensar a escola de educação básica como local prioritário de realização do estágio e o *locus* da formação docente é refletir sobre a importância desse espaço na constituição da identidade docente e no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, remete a pensar a responsabilidade das disciplinas de estágio e dos projetos que envolvem licenciandos nos cursos de formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2011) o estágio “como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (p. 61). Além disso, uma gama de fatores estão relacionados à questão de atuar ou não na profissão: baixos salários, dificuldades de realizar aulas diferenciadas devido aos inúmeros processos burocráticos que cercam a escola, ausência de preparo e interesse dos alunos, salas superlotadas, péssimas condições estruturais, falta de materiais, ou seja, as condições atuais de trabalho para os professores estão no mínimo insatisfatórias (ENGE, 2004; CAVALCANTE e CARNEIRO, 2003; DIANA e OLIVEIRA, 2008; TARDIF e LESSARD, 2007).

O estudo de Ferreira (2012), ao investigar as relações entre a formação inicial e a escolha profissional dos egressos de um curso de Licenciatura em Física, por meio das relações que compreendem fatores externos e internos, que aliados influenciam na tomada de decisão em seguir ou não a profissão de professor, mostrou que, as influências que cercam os egressos, em sua vida pessoal e profissional, dentro ou fora da universidade, não aparecem isoladas ou pontuadas, mas em um emaranhado envolvendo diversos fatores simultaneamente. Nesse sentido, a desvalorização da profissão de professor foi o item mais apontado pelos egressos como desmotivante para os que desejam seguir a profissão, de modo que a pós-graduação é uma possibilidade de continuidade na carreira docente e com melhores condições de trabalho. Mas será que os chamados fatores externos são de fato os vilões quando se reflete sobre a tomada de decisão em seguir ou não a profissão docente? Arruda et al. (2005) ao acompanhar estagiários do curso de licenciatura em Física em escolas públicas ressaltam o quanto é impactante para o licenciando o contato com a sala de aula, a escola, diante dos anseios, expectativas no que diz respeito a atividade futura como professor. Destaca que, por mais que seja individual e subjetiva a reação de cada um, a reflexão sobre o que é ser professor e, se ele realmente deseja para si a vivência profissional futura nesse contexto e instituição é consensual.

Diante dessas ponderações o que move esse estudo é a busca por compreender o que ocorre nas situações de realização do estágio supervisionado de licenciandos de Física no contato com aulas de Física de uma escola pública. Ou seja, que sentidos emergem da análise de narrativas de futuros professores de Física em relação ao ensino de Física que é desenvolvido em uma escola pública? Essa preocupação é compartilhada com pesquisadores como Hagemeyer (2004) ao considerar três campos caracterizando o trabalho docente: o da competência científica, o técnico-didático e o humano-social, que também circunscreve a questão cultural. O autor chama atenção para o último campo, o qual considera como essência do trabalho pedagógico e que pode apontar necessidades urgentes da função e formação docente na atualidade.

Mas por que olhar para o estágio supervisionado e formação inicial de professores? Porque entende-se as instituições de educação básica da rede pública de ensino como sendo espaço privilegiado da *práxis* docente e, a formação inicial, como importante ao

passo que permite acompanhar como a formação está se dando em termos das novas competências docentes, as quais perpassam por:

[...] orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 140)

A concepção de docência prevista no documento orienta para que a formação seja ampla e cidadã, “que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade” (p. 3). Dessa forma, é na formação inicial que estes princípios começam a ser traçados e que devem perpassar por uma concepção de educação “como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica (BRASIL, 2015, p.6)

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento profissional dos professores se dá inicialmente por meio da sua formação na Universidade, mas não se pode descartar a importância fundamental que tem a sua prática docente no campo de atuação, ou seja, nas escolas. Nesse sentido, o estágio supervisionado para o licenciando é, na maioria das vezes, seu primeiro contato com a realidade de uma sala de aula e de uma comunidade escolar, apesar deste ter sido aluno uma boa parte da sua vida. Contudo, agora está sob outras condições e compromissos, o que pode tornar essa experiência impactante em sua vida. Nesse sentido, o processo de orientação nos cursos de formação de professores, licenciatura é importante.

Pimenta e Lima (2011) voltam o olhar para a graduação e percebem que o problema parte da relação entre a prática e a teoria, mostrando que atualmente não existe uma relação direta entre elas, o que leva a entender que as disciplinas são um aglomerado isolado entre si e assim, tornam as teorias apenas saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional. A compreensão da relação entre teoria e prática, nesse

caso, torna-se essencial para o estagiário, pois oferece perspectivas para uma nova visão de estágio, proporcionando ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará e defendendo uma nova postura que caminha para a reflexão a partir desta experiência. Para as autoras, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio possibilitam a formação do estagiário como futuro professor e permite a ampliação e análise dos contextos onde estes são realizados, permitindo o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, além de contribuir não somente para a formação docente do aluno estagiário, mas pode e deve ser aproveitado para trabalhar os problemas atuais dessa escola e de seus docentes.

Dessa forma, pode-se dizer que, um dos principais resultados desse processo são as narrativas que os licenciados produzem durante esse período e o que essas revelam sobre o seu contato com a escola. Para autores como Connelly e Clandinin (1995 apud MARQUESIN E NACARATO, 2011, p. 4) “a narrativa é constituída de significatividade — dada pelo passado; valores — transmitidos pelo presente; e intenção — projetada para o futuro. Assim, a narrativa traz em si o passado, o presente e o futuro”. Portanto, pode-se encarar as narrativas produzidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado como um documento rico de informações e que podem ser estudadas para inúmeros fins específicos acerca da experiência da docência de futuros professores.

Assim, “ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido” (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220). Assim sendo, para os cursos de formação de professores ter o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central contribui diretamente para a formação da identidade profissional docente, pois permite que aspectos indispensáveis como os saberes e as posturas específicas ao exercício profissional sejam trabalhados.

Condições de produção do estágio supervisionado e a escrita de narrativas

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 2). Também é do tipo

documental (MARCONI, LAKATOS, 2003), pois trata-se de narrativas escritas pelos estagiários durante o Estágio Supervisionado I, nas quais o pesquisador tem contato direto com os dados e não com os estudos feitos sobre eles.

O presente estudo ocorreu no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, de um curso de Licenciatura em Física. A disciplina é composta de 105 horas e está organizada da seguinte forma: 30 horas de aulas presenciais na Universidade, 75 horas da carga horária referente ao estágio, parte prática, o qual será orientado pelo professor da Universidade e supervisionado pelo professor da unidade escolar: 20 horas-aulas de conhecimento da estrutura física e organizacional da escola conforme orientações do professor orientador do estágio e sob a supervisão do professor supervisor da unidade escolar; 20 horas-aulas de acompanhamento do exercício da docência do professor supervisor na unidade escolar; 15 horas-aula: Conhecimento de Sistemas de avaliação do desempenho escolar realizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação na realidade escolar sob a supervisão do professor supervisor; 20 horas-aula: sistematização do estágio compreendendo a escrita e a análise de narrativas, as quais integrarão documentos que podem ser solicitados para momentos de reflexão coletiva em sala de aula, oportunizando espaço concreto de práxis docente.

O Estágio Supervisionado I tem o intuito de fornecer um primeiro contato do licenciando com a unidade escolar e sala de aula por meio do conhecimento da estrutura física e organizacional da escola, da realização da observação e acompanhamento do professor em atividades desenvolvidas durante a disciplina, bem como por meio do oferecimento de monitoria aos alunos da unidade escolar no contra turno das aulas. Leva-se em consideração o pressuposto de que o estágio é um espaço de muita aprendizagem, pois o licenciando pode fazer uma relação entre a teoria estudada no contexto da Universidade e levar para o contexto escolar, já que há, conforme Pimenta e Lima (2011, p. 41) “a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

Toda a vivência proporcionada pelo estágio quando o futuro professor está em contato com a unidade escolar é narrada, seja em situação de observação, monitoria, projetos, entre outros. Durante as aulas na Universidade são realizadas leituras teóricas que ajudem os licenciandos a dialogar com suas próprias experiências por meio da leitura e discussão das narrativas que estes fizeram. A escola, nesse caso, é entendida como o

lôcus de formação docente, e a produção de narrativas, como forma de reflexão e de organização da vivência.

A ANÁLISE DE DISCURSO (AD) COMO DISPOSITIVO ANALÍTICO NA INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS DE ESTÁGIO

Para análise das narrativas de estágio supervisionado de um dos licenciandos na condição de estagiário de um Curso de Licenciatura em Física utilizamos como referencial os conceitos que constituem a Análise de Discurso em sua linha francesa, divulgados no Brasil por Eni Orlandi (2003), a partir dos estudos de Michel Pêcheux.

É cada vez maior o número de estudos que utilizam a Análise de Discurso na interpretação das falas de entrevistados e de textos em geral. A Análise de Discurso tem sido usada com frequência nas investigações de abordagem qualitativa, uma vez que tenta analisar o contexto do sujeito enquanto fala ou enquanto se cala. Esta [...] permite “uma leitura do discurso na tentativa de dar sentido às palavras além de sua conotação lingüística (CUNHA, 1989, p. 58)”.

A Análise de Discurso possibilita ao investigador descobrir os meandros do pensamento expresso por um determinado indivíduo ou grupo social, no momento em que estiver reorganizando o *corpus* em que se apresentam os traços empíricos do discurso e constatar que a produção desses traços foi, efetivamente, dominada por uma, e apenas uma, máquina discursiva (por exemplo, uma ideologia). Enfim, é papel do analista compreender a ‘máquina discursiva’ que de alguma maneira produziu o discurso. Propõe a construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2003, p. 34).

As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. O fato de um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos.

A Análise de Discurso (AD) não trata da língua, não trata da gramática; ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si, a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p. 15).

Nos estudos discursivos, “não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento” (p.19). O discurso para a Análise de Discurso é “feito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2003, p.21). Pode ser definido como sendo um “conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (BRANDÃO, 2002, p. 28). Desse modo, a noção de Formação Discursiva é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção de sentidos. Dois pontos são importantes quando se fala em formação discursiva: a) O discurso é constituído de sentidos porque o que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva. Dessa forma, as palavras não têm o sentido nelas mesmas e sim nas formações discursivas em que estão inseridas; b) É pela formação discursiva, do lugar de onde se enuncia, que se entende os sentidos, pois palavras iguais podem ter significado diferente em formações discursivas diferentes ou em condições de produção diferentes. Um sujeito tem a capacidade de se colocar na posição de seu interlocutor, antecipando, assim, o sentido que suas palavras produzem. Para a autora, esse mecanismo é chamado de “mecanismo de antecipação”, pois “ele regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (p. 39). Esse mecanismo acarreta a chamada “relação de forças”. Isso faz com que o dizer do sujeito seja constitutivo do lugar de onde ele fala. “Se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (p. 39). São essas relações de força que fazem valer o processo de comunicação. Dessa forma, ao se analisar o discurso, deve-se considerar as condições de produção, ou seja, os sujeitos, a situação e a memória como parte da produção do mesmo. Em sentido estrito, as condições de produção seriam o contexto imediato e em sentido amplo incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. O dizer não é uma propriedade particular. As palavras não são só das pessoas que as pronunciaram, elas significam pela história e pela língua. Compreender, então, significa buscar condições de produção dos discursos.

Cardoso (2003) afirma que esse fluxo faz com que a linguagem, que envolve interlocutores e contexto, se torne um modo de produção social, e a sala de aula um

lugar privilegiado dessa produção. Isso faz com que, quando se tem uma situação de discurso, deve-se ser levado em conta os

[...] interlocutores, o referente, a forma de dizer numa determinada língua, o contexto. Esse contexto compreende não só as circunstâncias imediatas (o aqui e o agora do ato de discurso) como também o contexto em sentido lato, ou seja, as determinações histórico-sociais, ideológicas, e o quadro das instituições em que o discurso é produzido (escola, universidade, família, igreja, sindicato etc). (p. 31)

Especificamente, no caso do ensino de Física, se os professores de Física estiverem estritamente acometidos por uma ideologia, seus

[...] discursos possivelmente produzirão efeitos de sentido compatíveis com essa ideologia, mesmo em contextos de ensino diferenciados do da mecânica racional. Dessa forma, na produção de conhecimento escolar no ensino da física, além de estarem em jogo relações contraditórias entre diferentes saberes, a partir dos quais irá se constituir o saber escolar, também estão em jogo ideologias nem sempre tão transparentes quanto os conhecimentos que podem ser enunciados num índice de livro didático ou numa proposta curricular (ALMEIDA, 2004, p. 69).

O “ser sujeito” do discurso pedagógico pode ser entendido de maneiras diferentes segundo Cardoso (2003). Primeiro, no sentido de estar sujeito a tudo aquilo que a instituição num dado momento histórico impõe como determinante, “[...] o aluno e o professor, como interlocutores, são, na verdade, indivíduos inscritos em lugares já estabelecidos, por intermédio dos quais alcançam sua identidade”, e também, “[...] o sujeito do discurso pedagógico diz aquilo que pode e deve dizer, de acordo com as regras que determinam esse discurso” (p. 53).

A Análise de Discurso coloca a interpretação em questão, não parando somente nisso, mas trabalha nos seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Não existe uma “chave” de interpretação. O analista cria seu dispositivo de análise para entender os gestos de interpretação. O dispositivo, a escuta discursiva, deve “explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória” (p. 60). O analista não se prende nas relações entre campos discursivos e sim nos limites de um campo determinado. Assim, o analista de discurso deve

proceder, então, na construção de um dispositivo de análise ou interpretação, de forma que esse dispositivo tenha a característica de

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2003, p. 59).

Para a construção do dispositivo analítico, é preciso que o analista defina a questão a partir dos materiais de análise (*corpus*). Na constituição do *corpus* de análise é importante considerarmos que “não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciados se revelam substituíveis” (MAINGUENEAU, 1987, p. 14 apud CARDOSO, 2003, p. 39). É também importante entender que a decisão pelo *corpus* de análise implica decisão pelas propriedades discursivas, que permitirão a construção de montagens discursivas que permitam a compreensão dos discursos e, como consequência, verificam como o discurso funciona, produzindo os efeitos de sentido. Relação entre discurso e texto e, em seu bojo, entre sujeito e autor é importante nessa situação.

A partir do texto, ou seja, da unidade de que dispõe o analista, ele o remete a um discurso e este, por sua vez, remete a uma ou mais formações discursivas que fazem sentido ao se mostrarem pertencentes a uma formação ideológica dominante naquele contexto. O primeiro movimento de análise é o processo de de-superficialização, entre o material de linguagem bruto coletado e o objeto discursivo. A de-superficialização procura verificar quem diz, como diz, de que posição diz, em que circunstâncias etc. Desta forma, procuramos através do material que tínhamos, as transcrições, verificar de que lugar o entrevistado falava, como ele falava para, a partir daí, analisar como o discurso que estamos interpretando se textualiza.

O analista, ao perceber as relações entre diferentes superfícies linguísticas, detecta a relação entre o discurso e as formações discursivas, interpretando os modos de funcionamento do discurso. É a partir do ir-e-vir entre teoria, *corpus* discursivo e análise que se interpreta o discurso, o processo discursivo. “Entre o objeto para o processo discursivo, passamos ao mesmo tempo do delineamento das formações discursivas para a sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se

constituem os sentidos desse dizer” (p. 67). “[...]. Concluída a análise, o analista fala sobre os discursos e não sobre os textos. A Análise de Discurso, portanto, ocorre por etapas:

- a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo → passagem do texto (discurso) → configuração das formações discursivas (pela análise parafrástica);

- a passagem do objeto discursivo para o processo discursivo → relacionamento entre formação discursiva e formação ideológica.

Na passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, as paráfrases, sinônimas, a relação dizer/não-dizer¹⁰ auxiliam o analista a configurar formações discursivas que denominam a prática discursiva. Nota-se aí as famílias parafrásticas relacionando o dito ao não-dito com o que poderia ser dito etc.

As características dos mecanismos discursivos devem estar presentes no modo como o analista constrói seu dispositivo analítico, de modo que seja trabalhada a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade, à ideologia, aos equívocos, na sua relação com o simbólico. Portanto, o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.

Portanto, para a Análise de Discurso, analisar ou interpretar um determinado discurso, seja o de um sujeito ou uma instituição constitui-se em desvendar as relações deste com todas as formações discursivas nas quais esteja intrincado, desvelar todos seus vestígios, suas marcas existentes em outros discursos, os significados atribuídos a ele por outras formações discursivas, bem como procurar entender suas condições de produção.

Análise dos discursos materializados nas narrativas de estágio

As narrativas trazidas nesse trabalho foram produzidas pelo mesmo estagiário ao longo da realização do primeiro estágio supervisionado do Curso de Licenciatura do

¹⁰ A relação dizer/não-dizer é importante de ser considerada na metodologia de análise, uma vez que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. (p.82). Por outro lado, “o que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação”, ou seja, “o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva”.

qual faz parte. Assim, passando pelo processo de-superficialização inicial do corpus bruto das narrativas procurando extrair o objeto discursivo (ORLANDI, 2003) passar-se-á a seguir a interpretação dos sentidos provenientes do discurso do estagiário no contato com a aula de Física do primeiro ano do Ensino Médio.

Narrativa 1

A professora explica que as aulas dessa semana seriam todas teóricas e na próxima semana as práticas. Um aluno diz que as aulas práticas não têm nada a ver e a professora questiona se não é a participação dele nas atividades que é insatisfatória. Essa aula foi de slides com o tema “Trabalho e Energia Mecânica” que são trazidos nas situações de aprendizagem 11 e 12 do caderno do aluno [material curricular do estado de São Paulo]. A projeção é feita num banner branco que tem no lado direito da lousa e a professora tem muita dificuldade em explicar os slides, pois os alunos ficam conversando e andando pela sala. Outros que estão no lado oposto ao do projetor reclamam de não estarem enxergando, mas apenas dois trocam de lugar quando a professora pede. A professora pede para os alunos copiarem um slide e eles reclamam da letra pequena e de ter muito texto. Enquanto isso, ela vem até mim [estagiário] para perguntar sobre experimentos que eu poderia trazer nas próximas monitorias [...] A professora nota que não foi uma boa ideia pedir para eles copiarem do slide e diz que vai trazer impresso amanhã. Eu percebo que ela tem certa dificuldade de encontrar os termos para explicar os conceitos de física. [...] Outro aluno fica correndo em volta da carteira e quando questionado diz “eu não tenho o que fazer”. [...]

Na narrativa a seguir o estagiário relata uma aula de Física ministrada pela professora, a qual é formada em Química, em uma situação de ensino que envolve o uso de slides para explicar o conteúdo de “Trabalho e Energia Mecânica”. O estagiário relata que a condição de produção desta aula, que é teórica, faz uso do recurso multimídia como se estivesse inovando a aula de Física ao não utilizar o recurso de giz e lousa, e que a projeção é realizada em um banner branco ao lado da lousa, à frente da sala de aula. Contudo, o estagiário não menciona a formatação do slide para que pudéssemos analisar se de fato estava com problemas de tamanho na fonte ou não, o que demanda para a professora, por solicitação de alunos, a mudança de lugar. Aqui já poderíamos chamar a atenção para o fato do estagiário ser chamado a atenção mais para as circunstâncias da gestão de sala de aula do que propriamente dito para o ensino de Física que está ali sendo realizado, pois não faz menção, por exemplo, sobre a relação conteúdo x forma escolhida pela professora para desenvolver a aula. Ainda, o fato de trazer na narrativa o discurso de que a professora solicita que os alunos copiem o que está no slide não lhe acarreta reflexão, pois aqui fica explícito que o uso do slide em

nada está modificando a aula de Física que era ministrada fazendo uso de giz e lousa, o que há é a troca do recurso, mas a concepção de aula de Física continua sendo a mesma. Essa reflexão ocorre no momento em que os alunos se negam a copiar slide e a professora conscientiza-se de que não havia sido uma “boa ideia”. Ainda, o estagiário nota a dificuldade da professora em explicar Física fazendo uso da linguagem científica específica dessa área curricular e isso, considerando o não-dito, mas que também está significando, pode ter implicações no comportamento dos alunos na aula da professora, o que pode ser percebido pelo discurso do aluno “eu não tenho nada para fazer”. Nesse caso, podemos dizer que os sentidos que emergem do discurso do estagiário é que a sala de aula chama a atenção muito mais para aspectos das relações interpessoais entre aluno e professor, aspectos da gestão de sala de aula, em detrimento de reflexões acerca do ensino de Física que está ali em jogo.

Narrativa 2

[...] Eles estavam iniciando a situação de aprendizagem 5 do caderno do aluno [material do aluno do currículo do estado de São Paulo], “Força de uma interação” e a professora começou a passar o conceito na lousa, escrevendo de forma calma. Enquanto isso, os alunos ficam se provocando com comentários como “maconheiro” e “te pego na saída” e são relutantes em começar a copiar, o que faz com que a professora pare e fique indo até as carteiras obrigá-los a pegar o material ou começar a escrever. Ela nota um aluno dormindo e chega até ele perguntando que horas ele foi dormir e se estava tudo bem, com um jogo de cintura que eu achei muito bom e me fez questionar se eu também tinha. Pouco tempo depois da professora começar a passar na lousa, chegou o Coordenador de Geografia da Diretoria de Ensino para assistir a aula, a fim de averiguar a adequação ao tempo integral. Notei certa insegurança quando ela começou a explicar o conteúdo que havia passado na lousa e acabou me despertando insegurança também, com pensamentos como “se eu tivesse que dar uma aula aqui agora sobre esse conteúdo, eu me sairia bem?”. Outra coisa que chamou a atenção foram alguns erros de gramática nas falas da professora como “pra mim ter, pra mim saber” e quanto é importante nos atentar a isso no nosso dia a dia. Novamente notei seu jogo de cintura quando um aluno chamou ela de “tia”, e de maneira séria mas leve ela respondeu “eu sou sua professora, não tia”. Essas coisas me fizeram notar falta de maturidade em mim e me preocupar com o que fazer a respeito disso. [...] Noto também que eles tem receio em participar da aula, ficam com muita vergonha de responder perguntas. Após a explicação, teve resolução de exercícios da página 27 e percebo que eles carecem de outras habilidades para isso, como interpretação de texto e matemática básica. [...]

O início da narrativa 2 estabelece uma condição de produção para a aula de Física como sendo um dia de aula comum: professora escrevendo na lousa, alguns alunos copiando, outros conversando. Chama a atenção do estagiário a condição

emocional da professora como “calma”, preocupando-se com alunos que não copiam, que dormem na sala de aula. Esse contexto faz com que o estagiário seja levado a se indagar sobre o que faria se fosse ele. Ou seja, a escrita da narrativa dos primeiros minutos de aula é dedicada ao professor e como este toma decisões diante de situações não previstas e que estão relacionadas ao comportamento dos alunos; as inseguranças pelas quais passa o professor independente da sua formação específica na área disciplinar, mas que são inerentes principalmente aos que estão em início de carreira, o que é aqui é entendido como sendo uma questão de maturidade. O estagiário fala em termos de “percepção” ao discorrer sobre a falta de habilidade dos alunos em interpretação de texto e matemática. Isso nos chama atenção por conta de ser uma evidência empírica do estagiário, mesmo diante de um contexto de pesquisas e documentos oficiais reforçando essa situação.

Narrativa 3

Chego na escola por volta das 10h30min e rapidamente vou em direção a sala 12. Chegando lá fico sabendo que a aula não será ministrada na sala de aula e sim na sala de informática. Em direção a sala de informática, penso comigo mesmo: “o que vai acontecer na sala de informática quando estamos falando de uma aula de física?”. Quando finalmente chego a sala de informática, converso com a professora sobre o que ela está pensando em desenvolver com os alunos em uma sala de informática e obtenho a resposta de que eles iram realizar uma pesquisa sobre alguns conceitos da eletrostática, são eles: O que é carga elétrica? O que é eletrização por atrito? O que é eletrização por indução? E o que é eletrização por contato? Segundo a professora, tal pesquisa seria importante para depois então eu [estagiário] vir com as apresentações de alguns experimentos para a turma e também para que ela se sentisse mais confortável em discutir conceitos de campos elétricos e magnéticos com a turma. Enquanto os alunos pesquisavam tais temas, eu e a professora discutíamos sobre como iríamos realizar os experimentos para a semana que vem. Pensando em conjunto chegamos à conclusão que um experimento fundamental para a demonstração da eletrização por atrito, indução e contato seria com a ajuda de um eletroscópio. Disse a ela que existiria a possibilidade de trazer tal equipamento da faculdade, pois sei que [...] forneceria se fosse preciso. Portanto chegamos então a um acordo e a apresentação de tal experimento ficaria para a semana seguinte. [...] O fim da aula se aproxima e os alunos vão então terminando suas pesquisas, e no mesmo clima eu vou arrumando meu material para me despedir da professora. Digo à ela que irei me preparar para a apresentação na semana seguinte e se houver qualquer problema com respeito ao experimento fornecido pela universidade eu a avisaria sobre o mesmo. [...]

Logo no início da narrativa o estagiário preocupou-se em trazer uma experiência que não foi vivida dentro da sala de aula propriamente dita. Ele fez questão de denotar essa quebra de rotina da aula de Física, a qual saiu da sala de aula para a sala de informática,

ou ainda, da Física sendo ensinada via uso de lousa e giz para a aula no computador. O fato do estagiário ir direto para a sala de aula pode ser percebido como este não ter uma participação mais próxima das atividades de planejamento do professor, o que faz com que fique sabendo sobre o que vai ocorrer na aula no momento da mesma. Ao ser instruído por uma pessoa da escola sobre o lugar que a turma estava, o estagiário ficou ainda mais surpreso, sentimento claramente denotado no discurso “*o que vai acontecer na sala de informática quando estamos falando de uma aula de física?*”. Ressalta a surpresa do estagiário ao saber que a aula sairia de seu lugar padrão. Relata que a professora deixou a cargo dos alunos realizarem suas próprias pesquisas sobre os conceitos-chave da componente curricular eletrostática (“*O que é carga elétrica? O que é eletrização por atrito? O que é eletrização por indução? E o que é eletrização por contato?*”). O estagiário ao reproduzir o discurso da professora: “Segundo a professora, tal pesquisa seria importante para depois então eu [estagiário] vir com as apresentações de alguns experimentos para a turma e também para que ela se sentisse mais confortável em discutir conceitos de campos elétricos e magnéticos com a turma” nos coloca o dito em relação ao não-dito de que o fato da professora não ser formada em Física, mas em Química, diante da necessidade de ensinar um conteúdo que tivesse dificuldade opta por promover o contato dos alunos com o conhecimento via “pesquisa no computador” e com isso a teoria estaria sendo trabalhada e, posteriormente, com o auxílio do estagiário a prática experimental seria realizada.

Quando o estagiário diz “*Pensando em conjunto chegamos à conclusão que um experimento fundamental para a demonstração da eletrização por atrito, indução e contato seria com a ajuda de um eletroscópio*” pode ser lido como “pensado pelo estagiário”, sugerido por este diante da dificuldade da professora em abordar o conteúdo e, também, pelo fato do próprio estagiário mencionar que levaria da faculdade, uma vez que a escola não possui tal equipamento. Ainda, pode-se escutar que a surpresa pela mudança do espaço de realização da aula no início não possibilitou que o estagiário refletisse sobre como essa aula estava sendo desenvolvida na sala de informática, como a professora estava conduzindo uma aula de Física que estava utilizando como método a pesquisa. Ou seja, a professora orientou a atividade que deveria ser realizada pelos alunos e usou do momento para planejar a próxima aula com o estagiário, que se deixando levar por essa ação, mal pode analisar como os alunos estavam se

relacionando com a atividade solicitada pela professora, e nem este também acompanhou a realização da mesma procurando extrair possíveis reflexões sobre como o ensino de Física estava ocorrendo naquele espaço e com o recurso da informática. Daí a importância dos momentos de reflexão das narrativas pelos estagiários nas aulas presenciais, na Universidade; momento estes de realização da *práxis* docente e oportunidade de transformar vivências em experiências.

CONSIDERAÇÕES

A vivência proporcionada pelo estágio supervisionado possibilita que estas possam vir a ser transformadas em experiências na constituição deste hoje estagiário no professor de amanhã. Essa atividade é fundamental para que a sua constituição docente não seja imitando ou copiando modelos, mas sim exercitando a *práxis* sobre a prática docente. As vivências do estágio geram experiências para o licenciando que está se constituindo professor e estas são importantes que sejam balizadas pelo professor orientador da Universidade, pois, caso contrário, as dúvidas, frustrações, incômodos se estabelecem de forma concreta e intuitiva a ponto de levá-lo para fora da profissão antes mesmo de ter atuado.

Outro fator relevante é a relação do estagiário com o professor supervisor, o qual desempenha função primordial na relação do estagiário com a prática e com a *práxis*. O estagiário vivencia muitas situações que dialogam com inúmeras funções que o professor pode vir a desempenhar no exercício da profissão, que ultrapassam o limite do saber disciplinar, como as aqui relatadas: contextos sociais e familiares de alunos e estrutura e organização da escola e sua relação com a sala de aula. Nesse sentido, saber como lidar com situações como esta não estão em pauta na sua formação, no currículo de forma direta, mas perpassam por esta provendo teorias que podem e devem ser buscadas ao dialogar com a prática exercitando a necessária *práxis* docente.

O discurso do licenciando materializado na narrativa de estágio mostra que, para além de um convênio de estágio, o cumprimento de horas de estágio, a parceria Universidade-Escola é efetiva e funciona bem oportunizando que ambas as formações ocorram, inicial e continuada. De acordo com estudo de Geovani (1988) referenciada no trabalho de Lascosqui et al. (2011), as universidades e as escolas de demais graus de

ensino podem e têm de realizar ações conjuntas e colaborativas, podendo, assim, encontrar vias de trabalho mútuo com ganhos para ambas as partes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M. **Discursos da Ciência e da Escola: ideologia e leituras possíveis.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ARRUDA, S. M et al. O impacto da observação de classe durante o estágio supervisionado de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2006.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., 2003, 168p.
- CAVALCANTE, M. M. D.; CARNEIRO, I. M. S. P. **Motivações e formação: o que pensam alunos e egressos do curso de pedagogia da UECE.** 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/mariamarinacavalcante.rtf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2012.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: J. LARROSA, (Ed.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**, pp. 15-59. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.
- DIANA, J. B.; OLIVEIRA, S. S. **A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente.** 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/indice.htm>>. Acesso em: 12 de abr. de 2012.
- ENGE, J. S. **Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização dos egressos de curso de licenciatura da USP (1994-1995).** São Paulo: USP, 2004. 127p. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.
- FERREIRA, P. C. P. **Possíveis relações entre a formação inicial e a escolha profissional: um estudo com egressos do curso de Licenciatura em Física da Unesp de Ilha Solteira (2005-2011).**173f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Ilha Solteira, São Paulo, 2012.
- FREITAS, F.; GALVÃO, C. O uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento Profissional de Professores. **Ciências e Cognição**, v.12, p. 327-345, 2007.
- GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.
- HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.
- LASCOSQUI et al. **Estágio supervisionado, universidade-escola: um relato de experiência.** 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd152/estagio-supervisionado-universidade-escola.htm>. Acesso em: 10/06/2019.
- MARCONI, de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUESIN, D. F. B.; NACARATO, A. M. Narrar a experiência e (trans)formar-se: o caso de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria. **Interacções**, n. 18, p. 54-75, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

Recebido: 30/9/2019. Aceito: 13/11/2019.

Sobre a autora:

Fernanda Cátia Bozelli- Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Engenharia. Departamento de Física e Química. Ilha Solteira-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, câmpus UNESP, Bauru.
Email: fernanda.bozelli@unesp.br