

Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente

*Patrícia Ferreira dos Santos**

*Váldina Gonçalves da Costa***

*Diego Carlos Pereira****

Resumo

Este artigo insere-se no âmbito de uma pesquisa realizada com licenciandos e licenciados que vivenciaram experiências de Estágio Curricular Supervisionado em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais. A partir de relatos extraídos de cadernos de estágio, em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, temos como objetivo discutir e tensionar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a constituição da identidade profissional docente. Com a interpretação dos relatos, acreditamos que as experiências desses sujeitos perpassam três categorias interpretativas e argumentativas atribuídas ao estágio no processo de sua constituição identitária e dos seus processos formativos: a) a questão da educação formal e não formal; b) problemáticas provocadas pelas socializações com os alunos e supervisores de estágio; c) relações de pertencimento profissional provocadas pelos processos reflexivos expressos nos cadernos de estágio. Esses tensionamentos, provocaram reflexões e rupturas contínuas nos processos de constituição da identidade profissional docente dos sujeitos.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Identidade Profissional Docente; Formação de Professores.

* Professora Mestre em Educação e Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: patricia_26_santos@hotmail.com

** Professora dos cursos de Licenciatura em Matemática e Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação e Licenciada em Matemática pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: valdina.costa@gmail.com

*** Professor de Geografia do Instituto Federal Goiano. Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Rio Claro/SP), Mestre em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/Uberaba/MG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: diego-carlinho@hotmail.com

Registers in supervised internship notebooks: contributions to the constitution of teaching professional identity

Abstract

This article is part of a research carried out with teacher's training undergraduate students and graduated teachers who have experienced the same process of a Supervised Curricular Internship (SCI) at a public university in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. From the reports extracted from internship's notebooks, in a qualitative and interpretive perspective, we aim to discuss and press the contributions of the Supervised Curricular Internship to the constitution of the professional teaching identity. With the interpretation of the reports, we believe that the experiences of these subjects pass through three argumentative and interpretative categories which they attribute to the intership in the process of their identity constitution and of their formative processes: a) the issue of formal and non-formal education; b) problems caused by socialization with students and internship's supervisors; c) and relations of professional belonging caused by the reflective processes expressed in the internship's notebooks. These tensions caused continuous reflections and ruptures in the processes of constitution of the teaching professional identity of the subjects.

Keywords: Supervised internship; Professional Identity Teacher; Teacher training.

Registros en los cuadernos de pasantía supervisada: contribuciones para la constitución de la identidad profesional docente

Resumen

Este artículo se inserta en el marco de una investigación realizada con licenciandos y licenciadas que tuvieron experiencias de Pasantía Curricular Supervisada en una universidad pública de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. A partir de relatos extraídos de cuadernos de prácticas, en una perspectiva cualitativa e interpretativa, tenemos como objetivo discutir y tensar las contribuciones de la Pasantía Curricular Supervisada para la constitución de la identidad profesional docente. Con la interpretación de los relatos, creemos que las experiencias de estos sujetos atraviesan tres categorías interpretativas y argumentativas atribuidas al pasantía en el proceso de su constitución identitaria y de sus procesos formativos: a) la cuestión de la educación formal y no formal; b) problemáticas provocadas por las socializaciones con los alumnos y supervisores de prácticas; c) y relaciones de pertenencia profesional provocadas por los procesos reflexivos expresados en los cuadernos de prácticas. Estos tensos, provocaron reflexiones y rupturas continuas en los procesos de constitución de la identidad profesional docente de los sujetos.

Palabras-clave: Pasantía Curricular Supervisada; Identidad Profesional Docente; Formación de profesores.



1. Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições para a constituição da identidade docente de licenciados dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química de uma instituição de ensino superior (IES) pública. As discussões desenvolvidas no decorrer do texto se configuraram a partir da leitura e análise dos relatos, memórias e reflexões dispostos nos cadernos de estágios dos respectivos licenciandos.

Cabe informar que tal estudo é um recorte de uma pesquisa intitulada “*Investigando a transformação do licenciando em professor a partir do Estágio Curricular Supervisionado*”, desenvolvida entre 2013 e 2016 pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A questão diretriz que orientou essa pesquisa foi: “*Como o professor em formação inicial se consolida enquanto professor e quais os impactos de suas ações na Educação Básica?*” O objetivo geral era compreender o processo de transição da posição de aluno para a de professor. A proposta centrou-se no processo de formação inicial de professores e utilizou o Estágio Curricular Supervisionado como objeto de pesquisa.

Investigar o processo de consolidação do licenciando enquanto professor a partir dos estágios supervisionados implicou a elaboração de diversos caminhos metodológicos, bem como de instrumento de produção dos dados. Nesse percurso, uma das ações desenvolvidas consistiu na apreciação dos cadernos de estágio, material utilizado pelos estudantes para registro de experiências, pensamentos e emoções vivenciadas nas interações sociais nos diversos espaços de educação formal e não formal, acadêmico e escolares, articuladas ao estágio supervisionado.

À vista disso, almejamos, por meio deste artigo, discutir e tensionar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a constituição da identidade profissional docente a partir dos registros de reflexões e experiências desses licenciandos de uma universidade pública de Uberaba.

Deste modo, este artigo é organizado da seguinte forma: nos dois primeiros itens faremos breves discussões e revisões teóricas sobre a identidade profissional docente e a questão dos Estágios Curriculares Supervisionados; posteriormente, apontaremos os princípios metodológicos do estudo e elucidaremos nossas reflexões a partir da interpretação dos cadernos de estágio analisados; por fim, teceremos nossas considerações.

Ressaltamos que, com este trabalho, pretendemos contribuir academicamente para as reflexões e avanços da área da educação e, especialmente, para as discussões sobre a formação de professores e os estágios supervisionados, porém, não pretendemos estabelecer definições ou verdades absolutas sobre a temática, mas sim tensionar e discutir os processos formativos.

2. Identidade e identidade profissional docente

O processo de transição da posição de aluno para a de professor é dialético, complexo, lento, conflituoso e envolve uma gama de fatores relacionados às dimensões pessoal



e relacional, pois diversas e constantes experiências e emoções permeiam o desenvolvimento profissional docente. Assim, para observar o movimento de tornar-se professor ou professora, deve-se considerar não apenas os processos de profissionalização (formação inicial e continuada), mas, para além, é preciso pensar a dimensão humana e subjetiva que envolve a constituição dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Ninguém nasce com uma identidade definida, muito menos, essa se define por si só. No decorrer de sua trajetória de vida os sujeitos, em meio aos processos de socialização da vida cotidiana, vivenciam experiências individuais e ao mesmo tempo sociais as quais resultam em aprendizados e reflexões que subsidiam o conhecimento de si mesmo e dos outros frente ao mundo, o que pode determinar, momentaneamente, o seu modo de ser, pensar e agir.

Dubar (2005, p. 136) ressalta que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, o autor defende que toda identidade é social, pois a construção dessa se dá a partir das aprendizagens, socializações e experiências com os outros. Um processo dinâmico, complexo, inacabado e dual entre o “eu” e o “outro” que visa acomodar a identidade para si e a identidade para o outro.

No decorrer desse movimento os sujeitos assumem várias identidades que são constituídas e reconstituídas num movimento de articulação (estratégias identitárias) entre a identidade social virtual que se relaciona aos atos de atribuição (o que os outros dizem) e a identidade social real e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica). Ressalta ainda que estas identidades são constituídas socialmente, ou seja, sempre são apreendidas/atribuídas com os outros.

Embora a identidade seja constituída socialmente, cada ser é único e possui uma história biográfica singular que se difere da história do outro, pois cada pessoa tem uma subjetividade particular a partir da qual ela aceita ou rejeita as atribuições e rotulações que lhe são impostas pela sociedade e instituições (DUBAR, 2005). Em decorrência disso, os sujeitos se identificam a determinados grupos e seguidamente buscam meios para se fazerem pertencentes a eles. Essas identificações influenciam consideravelmente o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Tratando especificamente da docência, entendemos que o desenvolvimento profissional docente é um movimento contínuo e inacabado que envolve os diferentes contextos como: político, social, cultural, biográfico, de formação profissional e do trabalho docente, que se articulam na sociedade. Nesse emaranhado, licenciandos e docentes participam de processos de socialização que promovem ou não o seu crescimento profissional e, assim, constituem e (re) constituem a sua identidade profissional docente continuamente.

Isso envolve diversos estágios de formação profissional que são elaborados para a construção, atualização e aprofundamento de conhecimentos e habilidades (teóricos e práticos) próprias da atividade docente. Tais estágios, instigam a responsabilidade, a compreensão, a interpretação crítica e a reflexão das questões que envolvem o âmbito escolar, para a busca de novas alternativas que possam aperfeiçoar e revolucionar a prática



educativa. Assim, conforme aponta Tardif (2012), o saber dos docentes se constitui em um saber social que articula o sujeito/professor e suas identidades sociais, bem como, sua experiência de vida e história profissional e por fim suas relações com os alunos em sala de aula. Segundo o autor o saber torna-se social devido às possibilidades de compartilhamento com outros grupos que trabalham numa mesma escola e, que por causa da composição estrutural desse campus, estão sujeitos a representações e situações coletivas de trabalho.

Nesta perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação inicial caracteriza-se como um espaço privilegiado de formação profissional, pois os futuros docentes podem vivenciar interações sociais diretamente no seu âmbito de trabalho educativo com professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade escolar. Experiências estas que fazem parte da constituição da sua identidade profissional docente.

3. O estágio supervisionado nos cursos de formação inicial

A formação inicial de professores é, de fato, onde se inicia o processo de profissionalização dos docentes (GARCIA, 1991) e momento em que se configura a primeira identidade profissional docente, segundo Bolívar (2006), uma vez que é nessa fase que o sujeito inicia o seu processo de inserção e indução profissional, o qual lhe permite adquirir e construir saberes próprios da profissão docente, bem como, o *status* de professor que legitima o seu exercício profissional. Assim, a cultura, a dinâmica e o ambiente/funcionamento da instituição influenciam na construção de significados relativos à sua identidade profissional.

De acordo com Shulmam (2005), alguns conhecimentos devem fazer parte do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, permear os processos de formação de professores: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimentos sobre os alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Em complementariedade a esses pressupostos, Tardif (2002) ressalta que o exercício profissional docente não é constituído apenas por um dos saberes específicos da profissão, mas pela articulação de saberes que envolvem a formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Além disso, o autor afirma que os docentes possuem saberes específicos que provém de diversas fontes que são temporais, personalizados e situados, isto é, são constituídos também a partir de sua própria história de vida abarcando suas emoções, personalidade, cultura, entre outros.

É a partir deste arcabouço de conhecimentos que o docente elabora e reelabora seu trabalho docente integrando as disposições curriculares às realidades dos alunos. Esses movimentos e conhecimentos, para Pimenta (2012), configuram a docência e influenciam no processo de constituição da identidade profissional docente, pois

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho



docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades (PIMENTA, 1996, p.75).

Os estágios supervisionados constituem-se em espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, pois, muitas vezes, é nesse momento que os licenciandos têm a oportunidade de participar de atividades diretamente relacionadas ao ambiente escolar, local no qual se conhece um pouco do espaço da sala de aula que é marcado por incertezas, as quais requerem do professor flexibilidade para a elaboração de situações (não previstas), muitas vezes, de caráter imediato, para o enfrentamento e reelaboração no desenvolvimento de sua prática educativa.

O estágio deve ter significado tanto para o estagiário, quanto para a escola. Acredito que seja uma oportunidade de fazer a diferença. Com frequência, digo que é preciso fazer a diferença, e que fazer a diferença não é, necessariamente fazer o diferente ou o inédito, mas, sim, fazer o melhor que se pode, para que assim possa não só ampliar as possibilidades de cada um, diretamente envolvido, mas também daqueles que indiretamente são responsáveis pelo estagiário (CARVALHO; UTUARI, 2007, p. 41).

Os licenciandos, enquanto sujeitos desse processo, podem observar, refletir e mobilizar os conhecimentos construídos durante o curso para elaborar ações educativas construindo o seu saber-fazer, pois as práticas proporcionadas na formação inicial de professores são, na verdade, simulações da realidade, assim, nem sempre são condizentes com o que os licenciandos esperam encontrar na sala de aula. Elas podem contribuir para a reflexão da prática, mas não representam a realidade futura tendo em vista a subjetividade do trabalho docente. Dessa forma:

[...] o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação do trabalho em sala de aula, sendo também, um momento para se verificar as competências adquiridas ao longo do curso na prática profissional. Objetiva também levar o estagiário a uma reflexão sobre a sua profissão e se realmente deseja se dedicar a essa profissão. É o momento para muitas decisões sobre a profissão professor (LUDWIG; GROENWALD, 2007, p. 5).

Durante a formação inicial, os licenciandos participam de diversas atividades teóricas e práticas, nas quais espera-se que ele seja capaz de articular e movimentar os seus saberes-fazeres durante o trabalho docente. Todavia, no Estágio Curricular Supervisionado, o futuro professor em formação tem a oportunidade de vivenciar experiências diretamente no espaço escolar, colocando em prática todas as teorias que aprendeu até o momento, confrontando-as e reelaborando-as no processo de sua prática educativa.



Cada situação/experiência é única e, assim, não podemos esperar que elas se convertam em conhecimentos práticos prontos a serem aplicados. Uma forma de contribuir para a formação deste futuro professor é estabelecer um contato mais próximo com a escola, num espaço maior de tempo que lhe permita vivenciar mais situações/experiências de modo reflexivo, ampliando seu repertório de estratégias metodológicas que proporcionarão alternativas/estratégias para o desenvolvimento de sua atividade docente.

4. *Caminhos metodológicos do estudo*

A pesquisa em que este artigo se insere é de caráter qualitativo. Assim sendo, seguimos os princípios desse tipo de investigação para desenvolvermos nosso trabalho pautados na observação e análise dos cadernos de estágio dos licenciados dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Visto que:

[...] as metodologias de pesquisa qualitativas são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão dos SIGNIFICADOS e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, as relações, e as estruturas sociais, sendo essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como nas construções humanas significativas (MINAYO, 2014, p. 24, grifos da autora).

Este tipo de estudo nos permite adentrar e compreender o universo dos símbolos e significados de uma determinada realidade mais ampla e subjetiva. Podemos observar aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, bem como, crenças, valores, motivações, dentre outros, presentes nas representações que os sujeitos constituem ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais em meio aos processos de socialização que vivencia.

Diante da complexidade que envolve as questões relativas a identidade profissional docente, acreditamos que, por meio dos métodos qualitativos, temos a oportunidade de observar os fenômenos/objetos de maneira mais subjetiva. Estes, por sua vez, podem contribuir para a nossa compreensão no que diz respeito aos processos sociais que permeiam nosso objeto de estudo.

Para este estudo, selecionamos recortes de registros presentes nos cadernos de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, dos referidos cursos que perfazem um total de 480 horas aula, cada um com 120h. O estágio I tem como finalidade conhecer cenários educativos diversificados, tais como museus, centros de ciência, parques, empresas, espaços que trabalhem com: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, público com necessidades educativas especiais, entre outros, ou seja, espaços formais e não formais de educação. Juntamente com o professor formador, os estagiários fazem visitas às instituições. Os Estágios II e III têm como finalidade a observação e docência no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. No estágio IV os estudantes elaboraram e implementam um projeto educacional de acordo com os temas escolhidos ou solicitados pelas escolas.

No que tange à análise desse material, presumindo os pressupostos qualitativos do estudo e as intencionalidades e objetivos dos autores, empreendemos uma análise in-



terpretativa dos dados expressos nos cadernos de estágio, estabelecendo categorias que emergiram nos relatos e que, para nós autores, são implicações relevantes no que diz respeito à identidade profissional docente. Salientamos que nossas análises se configuram por um recorte espacial e temporal desses relatos e não se constituem de uma análise que procura uma “totalidade”.

Ressaltamos ainda que, diante dos pressupostos éticos assumidos ao longo do processo de pesquisa, substituímos os nomes dos sujeitos por nomes fictícios aleatórios, mantendo na íntegra os trechos utilizados para as discussões empreendidas a partir dos relatos dos cadernos de Estágio Curricular Supervisionado.

5. Aprendizagens sobre o “tornar-se” e o “ser” professor

Nesse momento do texto, nos dedicaremos às discussões que emergiram a partir dos relatos, memórias e experiências expressas nos cadernos de Estágio Supervisionado. São experiências narradas de forma escrita que permeiam diversas relações que os licenciandos fizeram ao longo dos Estágios Supervisionados que remetem às seguintes temáticas: espaços formais e não formais de educação; os processos de socialização vivenciados com os professores supervisores e com os alunos da educação básica; e, por fim, as relações de pertencimento à profissão docente.

5.1. Espaços formais e não-formais de educação: interações, observações, aprendizados

Parte-se do princípio, assim como apontam os organismos internacionais, que as pessoas precisam continuar aprendendo e que apenas a educação formal não é suficiente para atender as necessidades das pessoas. Questionam-se os currículos rígidos enquanto novos saberes são identificados fora das instituições escolares e que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, bem como para seu desempenho, principalmente os saberes que se constituem em espaços não-formais de educação (GOHN, 2014).

Compreendemos por Educação não-formal “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2008, p.28), ou seja, locais diferentes da escola, nos quais é possível desenvolver atividades educativas, podendo, segundo Jacobucci (2008), serem instituições e não instituições. Para a autora, “instituições” são os espaços regulamentados e que possuem uma equipe técnica responsável pelas atividades oferecidas, a saber: os Museus, os Centros de Ciências, os Parques Ecológicos, os Parques Zoobotânicos, os Jardins Botânicos, os Planetários, os Institutos de Pesquisa, os Aquários, os Zoológicos, as Bibliotecas, entre outros. Para as “não instituições”, a autora enumera os ambientes naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucional, mas que permitem a realização de práticas educativas.

No âmbito do Estágio Supervisionado I, os licenciandos tiveram contato com espaços não-formais de educação que contribuíram para sua formação no sentido de permitir que percebam, por exemplo, que um museu pode ser um espaço de formação, o que até o momento era obscuro para Gilda.



Não foi uma tarefa fácil encontrar sentido em ir a um museu, pois a formação que temos durante o curso de matemática, limita esses pensamentos de reflexão e cultura. A ideia que temos é que museu e história são para cursos da área das humanas. Entretanto, nesse momento final da disciplina é possível compreender a importância das visitas aos museus, e do “olhar” do professor sobre diferentes aspectos, realidades e perspectivas (Gilda – Estágio I – Lic. Matemática).

Gilda refere-se ao olhar agudo que muitas vezes se tem num curso de Licenciatura em Matemática, de um curso centrado nos conteúdos, sem uma formação que proporcione transitar em diferentes espaços. Sua reflexão nos permite inferir que esse conhecimento elaborado nessa disciplina de Estágio contribuiu para a constituição de sua identidade profissional docente e revela que ela é o resultado das experiências pelas quais os sujeitos têm a oportunidade de vivenciar ao longo de sua trajetória, como aponta Dubar (2005).

Criar situações para que o futuro professor se forme e tenha a oportunidade de preparar uma aula em espaços não-formais de educação foi o que chamou a atenção de Denise:

As visitas a espaços de educação não-formal foram de grande importância em nossa graduação, uma oportunidade de conhecer e debater sobre a importância destes espaços para a qualificação do professor. Além disso, em Estágio I tivemos o primeiro contato com a elaboração de planos de aula, onde saímos da condição de alunos e nos colocamos na condição de professores, pensando em cada detalhe da aula e o que poderia ser ensinado aos alunos através daquele espaço (Denise – Estágio I – Lic. Química).

Para preparar uma aula em espaços não-formais de educação, o licenciando precisa repensar a ideia de que se ensina “certezas” que são devolvidas em uma avaliação, como acontece na maioria dos espaços formais. Nos espaços não-formais de educação é necessário que se pense a aprendizagem como um “[...] processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade” (GOHN, 2014, p. 39). No caso da área de exatas, essa abordagem é importante para que o futuro professor possa conhecer outros espaços educativos e quiçá futuramente desenvolver atividades neles.

Para além dos espaços não-formais, destaca-se também que conhecer outras realidades na educação formal propicia aos licenciandos oportunidade de aprendizagens que podem ser utilizadas pelos mesmos futuramente e que contribuem para a constituição de sua identidade profissional. Destaca-se o registro deixado pelo licenciando Mauro: “A importância dessa visita foi ter um pouco do conhecimento da realidade e de como se trabalhar com os deficientes visuais como um futuro professor, ver as dificuldades enfrentadas por eles e saber alguma maneira de ajudar” (Mauro – Estágio I – Lic. Matemática).

Ter um olhar diferenciado, identificar os pontos a serem repensados em sua formação, bem como perceber alguns problemas a serem enfrentados no espaço que irá atuar futuramente, é o que aconteceu com Rogéria:



Para os iniciantes na docência falta a preparação de se relacionar com os alunos, no estágio não são preparados para isto, os graduandos vão para o estágio com pensamentos prontos, com olhares direcionados para crítica. Somente quando passam a exercer a docência, começam a pensar e agir como os outros, é como um ciclo. No meu entendimento a escola é muito carente de bons professores, com conteúdo e acima de tudo com habilidade de se relacionar. Precisamos refletir sobre todos estes aspectos, porque realmente na graduação visualizamos a educação com grandes deficiências, e entendo que é necessário compreendermos estas deficiências. Mesmo diante estes fatores não podemos ter medo de assumir nosso papel de professor, e buscar elementos que venham contribuir para exercermos nossa prática docente da maior forma possível (Rogéria – Estágio III – Lic. Matemática).

O registro de Rogéria revela o quanto o estágio lhe fez pensar sobre a prática, perpassando por questões éticas de se realizar a docência da melhor maneira possível, mesmo com uma visão sobre a escola generalizada e pessimista. Ela faz uma crítica no sentido de se repensar a forma como os estagiários vão realizar suas atividades, com pensamentos fechados e críticos. Discussões que vão se consolidando e constituindo o futuro professor.

Fazer uso de tecnologias na sociedade em que vivemos é uma prática que ainda pouco permeia a docência na escola básica, seja por falta de recursos ou por desconhecimento, o que se confirma no registro realizado por Sávio: “São poucos os professores que utilizam esse recurso tecnológico em suas aulas, mostrando mais uma vez que o professor prefere utilizar o método tradicional de ensino, ficando em sua zona de conforto” (Sávio -- Estágio II – Lic. Matemática).

Conhecer espaços educativos formais que possuem uma proposta de educação diferenciada deixou Gilda encantada:

A visita ao projeto Âncora foi a mais importante na disciplina de Estágio 1, certamente nunca mais sairá das minhas memórias. Durante o curso muito se discutiu das escolas contemporâneas, entretanto ter a oportunidade de conhecer uma escola dessas foi uma experiência ímpar como futura professora. As minhas reflexões sobre esse aspecto é que aquele modelo de que o professor é uma autoridade ou o dono do saber já se foi. Quando o professor realiza uma pesquisa com o seu aluno, ele quebra laços e distâncias que existem nas aulas formais. Quando o tutor da escola discute o projeto com a criança, o que acontece é uma troca de experiências, isso forma alunos pensantes e professores reflexivos (Gilda – Estágio I – Lic. Matemática).

A experiência vivenciada por Gilda deixou marcas pela proposta educacional, ou seja, pela forma como a escola organiza seu espaço escolar em que o foco está no estudante, na pesquisa realizada pelas crianças e com acompanhamento de tutor, entre outros aspectos. O impacto causado pelas vivências modificou a licencianda, fazendo-a refletir sobre o modelo que sempre viveu e o que encontrou na visita, ou seja, os processos de socialização, modificaram Gilda e ajudaram-na a reconstituir sua identidade profissional docente.



5.2. Os processos de socialização: experiências entremeadas com os alunos e os professores supervisores.

Os registros trazem à tona uma discussão muito frequente no âmbito escolar que é a de se preparar uma aula que se aproxime mais da realidade dos estudantes, que faça com que eles prestem mais atenção, que tenha significado e sentido para eles. No âmbito da constituição da identidade profissional docente, acreditamos que esse processo é intermediado pela socialização entre os licenciandos e os alunos da educação básica, expressando marcas e rupturas em seus desenvolvimentos profissionais, conforme podemos observar no relato de Gilda:

A meu ver, não se deveria trabalhar esse tipo de conteúdo numa sala de EJA, pois os alunos não conseguiam ver significado no que estava sendo ensinado, simplesmente estavam decorando as anotações e os conceitos utilizados. Vale ressaltar que esses alunos possuem um saber, eles sabem matemática porque eles trabalham com matemática durante o dia. Assim nessa visita foi possível entender e refletir que a melhor opção nesse contexto seria estimular o conhecimento que os alunos possuem, isto é, fazer uso de exemplos que fazem parte do dia a dia deles e relacionar matemática com a realidade/ contexto desses alunos (Gilda – Estágio I – Lic. Matemática).

Ao examinarmos esse relato de Gilda, inferimos que os processos e observações vivenciadas por ela no Estágio Supervisionado provocava e tensionava a sua percepção de prática educativa, pois ela notou que os conteúdos eram trabalhados de uma forma pouco dialógica e que nesse caso nem ela e nem os alunos atribuíam sentidos àquilo que era ensinado e, conseqüentemente, não davam sentido à própria escola. Essa cultura escolar de memorização identificada por Gilda corrobora a perspectiva de Dubar (2005) em que o autor afirma que os processos de socialização que constituem a identidade do sujeito perpassam às rotinas, normas e dispositivos culturais entrelaçados e reproduzidos pelas instituições.

O processo de socialização, então, se configura como uma conjuntura de momentos relacionais que, no caso da constituição da identidade profissional docente, promove a mobilização de conhecimentos próprios da profissão para atender às demandas emergidas na relação com os alunos. É o que podemos observar nos relatos de Ygor e Camila:

Os alunos parecem se interessar mais naqueles conteúdos em que fazem sentido ou possuem significado para eles. Eles se sentem mais motivados, prestam mais atenção quando aquele objeto de estudo não se resume somente ali dentro das quatro paredes da sala de aula (Ygor – Estágio III – Lic. Matemática).

Os alunos gostam muito de colocar as suas vivências, misturando ao conteúdo que a professora passa. Sempre algum aluno faz alguma colocação envolvendo o conteúdo com sua curiosidade íntima, ou contando uma história para a turma que vivi a respeito do mesmo. Nutrindo um leve diálogo freiriano quando o educador ao educar em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa (Camila – Estágio II – Lic. Química).



Conforme abordamos anteriormente, Tardif (2012) e Shulman (2005) elencam, entre um dos conhecimentos a ser mobilizado pelos professores em suas práticas educativas, o de considerar a realidade e as particularidades dos alunos. Diante dos processos de socialização com os alunos da escola básica, a partir dos Estágios Supervisionados, é possível observarmos com os relatos de Ygor e Camila que é no processo dual de relação dos licenciandos com os alunos que os sujeitos extrapolam com a cultura de memorização da escola e expõem seus tensionamentos e rupturas frente a esse modelo. Para Pimenta (1996), esse movimento teórico/prático da relação entre os sujeitos contribui significativamente para a constituição da identidade profissional docente, tendo em vista que os sujeitos se enxergam nesse processo e se propõem a buscar rupturas a ele.

Nesse sentido, a partir dos relatos dos licenciandos, acreditamos que esse processo reflexivo sobre a realidade dos alunos, os fazem se colocarem e se proporem a serem professores e enfrentarem os dilemas da profissão em suas práticas educativas. É importante salientar que, no entremeio dessas reflexões, os licenciandos vivenciam diferentes experiências que os marcam e, conseqüentemente, os fazem olhar para a relação entre professor e aluno a partir de diferentes exemplos. É o que observamos a partir dos relatos de Antônio e Denise:

Um aspecto positivo e também que levo de aprendizado desta observação é fato de que a professora utiliza uma abordagem do cotidiano dos alunos para dar um direcionamento ao assunto de estudo. Muito mais que isso ela vai construindo, com ajuda dos alunos, o tema da aula, buscando aspectos cotidianos e conhecimentos prévios dos alunos, proveniente de anos anteriores (Antônio – Estágio II - Lic. Física).

Em algumas turmas que eu observei como a turma de 2º ano, por exemplo, percebi os alunos muito desinteressados e desmotivados. A professora era uma boa professora, mas ela não conseguia atrair a atenção desses alunos. Então essas horas são importantes para nós futuros professores para pensarmos em práticas que consigam atrair esses alunos, que consigam mostrar a importância por trás daquele conceito matemático tentando motivar o aluno (Denise – Estágio III – Lic. Matemática).

Notamos, por meio destes relatos, as singularidades que os sujeitos expressam em seus processos de socialização, tendo em vista as diferentes perspectivas de prática docente as quais se relacionaram. Para nós, o aspecto da diversidade de experiências e o enaltecimento da importância dessas singularidades, são essenciais para a discussão no âmbito das disciplinas de estágio, pois confrontam diferentes perspectivas de aula no momento dos processos de socialização. Essas diferentes perspectivas levam, ao menos do ponto de vista discursivo, a um posicionamento e questionamento frente àquela realidade vivenciada.

Assim, acreditamos que os processos de socialização vivenciados nos Estágios Supervisionados remetem, de maneira significativa, à socialização com os pares, ou seja, um processo de aprendizagem contínuo emergido no desenvolvimento profissional com aqueles sujeitos que compartilham de conhecimentos e especificidades da função docente e, portanto, configuram movimentos entre a identidade de si e a identidade do outro no processo de realização dos estágios. Vejamos, então, os relatos de Gilda e João a respeito desse processo de socialização com os professores da educação básica:



A professora confessou que tem receio de trabalhar com atividades diferenciadas ou lúdicas, pois os alunos vêm como atividades sem ordenamento e só participam se forem avaliados com nota. Pude notar que a professora é muito esforçada, entretanto como a maioria da classe de professores de nosso país, é frustrada com as questões escolares, com os alunos e principalmente com o salário. Em uma conversa quis aconselhar-me para não seguir a carreira docente, e desistir enquanto é tempo (Gilda – Estágio II – Lic. Matemática)

Sinceramente, com as observações feitas nos estágios dá até um desânimo da educação em nosso País, pois a maioria dos professores que vemos nos estágios trabalha sem a vontade de querer ensinar. E penso que é nesse panorama que devemos refletir com um propósito de ser um professor diferente, afim de, além de termos uma formação, termos também um ânimo a mais de trabalhar, pois estaremos lidando com aquilo que queremos e escolhemos (João – Estágio III – Lic. Matemática).

Acreditamos, a partir desses relatos e fundamentados em García (1991) e Tardif (2012), que as vivências ocorridas por meio dos Estágios Supervisionados entremeadas pelas condições do trabalho docente nas escolas podem elucidar processos reflexivos dos licenciandos sobre essa realidade e, sobretudo, pode ser um momento de questionamento sobre a certeza de ser professor ou não, ou mesmo a indagação sobre o tipo e quais práticas educativas esse professor irá assumir em seu futuro profissional.

Acreditamos que esses conflitos que os licenciandos encaram ao se depararem com as condições de trabalho docente, por um lado, podem decorrer ou em desistências ou mesmo em reprodução de modelos de educação pouco construtivos, mas por outro lado, ao que podemos inferir com os relatos dos licenciandos, provocam um posicionamento consciente dos sujeitos frente àquela realidade. Para nós, esse processo de pertencimento reflexivo se caracteriza como uma das propriedades dos Estágios Supervisionados nos processos de constituição da identidade profissional docente.

Os desafios do desenvolvimento profissional docente emergidos com o Estágio Supervisionado são expressados, portanto, no compartilhamento de conhecimentos entre o professor supervisor e os licenciandos, esses últimos, que representam em seus relatos nos cadernos de estágio as suas marcas e atribuições conferidas nesse processo, aceitando ou negando as identidades conferidas pelos outros, como acontece com Rogéria:

A professora é muito envolvida com os alunos, fica o tempo todo auxiliando os alunos. Existe um respeito por ambas as partes. Enquanto a professora circulava na sala se deparou com um aluno e questionou o motivo da ausência do mesmo na aula anterior. Este fato me fez refletir na importância de estar atento e de demonstrar aos alunos que nos preocupamos e percebemos tudo que se passa na sala de aula. Diante estes fatos refleti por diversas vezes, as questões da construção do saber, o que se faz necessário para que ocorra um aprendizado significativo diante os obstáculos e dificuldades da escola como um todo e dos alunos (Rogéria – Estágio III – Lic. Matemática).

O relato de Rogéria nos traz indícios de como esse processo de relação entre o professor supervisor e o licenciando deixa marcas na trajetória formativa do professor em formação. No caso de Rogéria, o relato mostra como a licencianda se sentiu tocada pela atenção que a professora tinha com os alunos e essa prática educativa da professora a



fez repensar o tipo de prática educativa que a mesma almeja em seu futuro profissional, reelaborando seus modelos de “ser professora”.

É nesse sentido que o próximo item discute o emergir de um posicionamento consciente sobre ser professor enquanto um profissional munido de diversos conhecimentos específicos e comuns entre seus pares, que lhes conferem identidade enquanto classe e especificidade profissional; lhes facultam, então, pertencimento profissional por meio dos processos de socialização.

5.3 O processo reflexivo da socialização e pertencimento profissional

Em continuidade ao exposto no item anterior, acreditamos que há uma intrínseca relação entre os processos reflexivos provocados pelo processo de socialização nos Estágios Supervisionados e a constituição de um sentimento de pertencimento profissional. Para Dubar (2005) essa relação é clara, pois a socialização é:

[...] um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso (DUBAR, 2005, p.24).

Nesse sentido, ao relacionarmos o processo de socialização com os progressos reflexivos dos estágios, acreditamos que esta etapa da formação de professores pode elucidar um intenso processo de pertencimento profissional e, conseqüentemente, de reconstituição da identidade dos sujeitos. Com isso, consideramos que a constituição da identidade do professor é processual e contínua, sendo assim, o Estágio Supervisionado se configura como um dos espaços sociais do desenvolvimento profissional docente, mas não pode ser assumido como etapa única ou central desse processo.

Para iniciarmos essa discussão sobre a constituição desse pertencimento profissional docente a partir das gências de estágio, vamos nos ater ao relato de Antônio:

A resposta dos alunos à sequência foi boa, é claro que não posso generalizar e afirmar que atingi a atenção de toda a turma. A grande motivação é que percebi que eles estão abertos às inovações, e que o ensino tradicional nem sempre por si só é efetivo. O discurso pode até parecer utópico, mas a intenção não é fazer com que os alunos entendam tudo ao seu redor utilizando à física, mas que tenham um conhecimento básico, para poderem talvez discutir conscientemente sobre alguns tópicos (Antônio – Estágio III - Lic. Física).

Podemos observar que Antônio, por meio da realização de uma prática educativa sequencial nas aulas de física, assume conscientemente que não consegue generalizar resultados de sua aula para toda turma. O licenciando indicia em seu relato que as suas práticas de estágio o fazem encarar o conhecimento da área de Física de uma maneira singular na sua relação com os alunos, construindo intenções diferenciadas para que seus alunos desenvolvam conhecimentos de física e, não necessariamente, saibam todo o conhecimento de física.

Esse reconhecimento que Antônio expõe em seu relato, oriundo do processo de socialização com os alunos, o provoca a pensar os objetivos que aquele conteúdo de físi-



ca possui em sala de aula, que são diferentes dos objetivos clássicos da ciência Física. Ao compreender conscientemente esses movimentos curriculares, acreditamos que o processo reflexivo de Antônio tece um posicionamento consciente do professor em formação a respeito dos conhecimentos mobilizados na profissão, entre eles o currículo, e consequentemente produz um ato de pertencimento profissional ao realizar esse tensionamento sobre os conhecimentos escolares.

Já os relatos de Daiane, Anelise e Sávio trazem exemplos de constituição de pertencimento por meio de experiências de socialização pautadas numa característica muito comum aos licenciandos quando realizam os Estágios, a insegurança:

Depois das aulas, refleti sobre elas. Na primeira aula, eu estava muito nervosa e não consegui explicar toda a matéria. Os alunos ficaram perguntando por que eu estava tão nervosa e tentaram ter ‘compaixão’ pedindo para os outros se calarem e prestarem atenção. Uma menina até disse: “Cala a boca, vocês não estão vendo que ela está nervosa?!” Tive vontade de sair da sala correndo e nunca mais voltar. No final da aula, perguntei para o professor o que ele tinha achado e ele disse que eu estava muito nervosa e insegura, porém, todos aqueles sentimentos que estava sentindo eram normais para iniciantes e por isso, ele achava muito importante a experiência do estágio. Admirei o professor desde o princípio pela forma que ele tratava os alunos com amor, paciência e ao mesmo tempo austeridade e com essa atitude o admirei ainda mais (Daiane – Estágio II – Lic. Ciências Biológicas).

Referente à atuação como professora fiquei muito nervosa ao iniciar as aulas, devido ser minha primeira vez a ministrar uma aula. Mas com o decorrer do tempo pude perceber que os alunos estavam entendendo a explicação e com isso participando da aula e o nervosismo sendo deixado de lado (Anelise – Estágio III – Lic. Matemática).

No início, eu ficava apreensivo de fazer isto pelo motivo da insegurança, mas, à medida da passagem do tempo, eu fui me acostumando (Sávio – Estágio II – Lic. Matemática).

Os relatos dos licenciandos expõem as sensações de insegurança e nervosismo vivenciados nas primeiras aulas dos sujeitos ao longo dos processos de estágio. Conforme já apontado por autores como García (1991), Pimenta (1996) e Dubar (2005), os aspectos subjetivos e as sensações vividas pelos sujeitos nos processos de socialização influenciam na tomada de decisão do sujeito em relação ao seu futuro profissional, pois atribuem aos sujeitos atos de pertencimento, de identificação profissional.

Ao passo que Daiane recorre à referência do professor supervisor para lidar com a questão do nervosismo em sala de aula, Anelise e Sávio atribuem a uma relação de tempo para que esta situação seja contornada. Observamos que os três licenciandos procuram modos específicos de atribuir sentidos à questão da insegurança em sala de aula e, ao fazerem um processo de reflexão sobre essas socializações, reconstituem valores e práticas educativas que lhes conferem pertencimento aos processos próprios do exercício profissional docente, reconstituindo constantemente suas identidades.



6. Considerações finais

Buscamos refletir sobre as experiências que subsidiam aspectos e reflexões sobre a constituição da identidade docente a partir dos cadernos de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Assim, nossa proposta consistiu em tensionar questões relativas aos Estágios Supervisionados e, conseqüentemente, à formação de professores enaltecendo os processos reflexivos realizados pelos próprios licenciandos ao longo dos processos de socialização.

A partir dos relatos, identificamos algumas categorias interpretativas e argumentativas sobre o processo formativo impulsionado pelos estágios supervisionados e recorrentes nos registros dos relatos, nos quais foram tensionados diversos elementos dos Estágios. São eles: a) a questão da educação formal e não formal; b) as problemáticas provocadas pelas socializações com os alunos e supervisores de Estágio; c) e as relações de pertencimento profissional provocadas pelos processos reflexivos dos cadernos de Estágio. Esses tensionamentos, provocaram reflexões e rupturas contínuas nos processos de constituição da identidade profissional docente dos sujeitos pesquisados e propiciam nossa própria reflexão sobre esse processo formativo a partir desdobramentos teóricos realizados ao longo do texto.

Acreditamos que o papel desse artigo é provocar movimentos teóricos, acadêmicos e práticos acerca dos Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura, tendo em vista a nossa mobilização e reflexão constantes acerca dos processos vividos pelos licenciandos, dos desafios encontrados e das demandas que devemos pensar e cobrar das instâncias institucionais e políticas acerca da formação de professores.

Referências

- BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.
- CARVALHO, G.T.R.D, UTUARI, S. (Orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados: Algumas Veredas**. São Paulo: Andross, 2007.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GARCÍA, C. M. Formação Inicial de Professores. In: GARCÍA, C. M. **Desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores**. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 72-103.
- GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos In: **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 1, 2014.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**. Uberlândia, vol.7, n.1, 2008.
- LUDWIG, P. I.; GROENWALD, C. L. O. Formação inicial de professores de matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. In: **IX Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM**. Belo Horizonte/MG: UNI-BH, 2007.
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2014.



PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.I], v.22, n. 2, p.72-89, jan. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005). Disponível em: < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. **Petrópolis: Vozes, 2012, p. 245-276.**



