



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ANGELITA DE FÁTIMA SOUZA

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE
PEDAGOGIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

UBERABA/MG

2015

ANGELITA DE FÁTIMA SOUZA

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE
PEDAGOGIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Váldina Gonçalves da Costa.

UBERABA/MG

2015

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S713c Souza, Angelita de Fátima
Constituição da identidade profissional docente no Curso de Pedagogia a
partir do Estágio Supervisionado/ Angelita de Fátima Souza. -- 2015.
145 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015
Orientadora: Prof^ª Dr^a Váldina Gonçalves da Costa

1. Prática de ensino. 2. Programa de estágios. 3. Professores - Formação.
4. Ensino. 5. Socialização profissional. I. Costa, Váldina Gonçalves da.
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.133

ANGELITA DE FÁTIMA SOUZA

**Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do
Estágio Supervisionado**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Váldina Gonçalves da Costa.

27 de fevereiro de 2015.

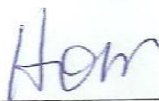
Banca Examinadora:



Profª Drª Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Profª Drª Laurizete Ferragut Passos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Profª Drª Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico esse trabalho a Deus e a Nossa Senhora.

A meus pais exemplo de luta

A minhas filhas motivos de luta

Ao meu namorado companheiro de luta.

A minha orientadora incentivo de luta.

*Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
se não fosse por elas eu não teria saído do lugar.
As facilidades nos impedem de caminhar.
(CHICO XAVIER)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que está acima de tudo. É meu refúgio e fortaleza.

À Nossa Senhora que é nossa mãe e protetora.

Aos meus pais, Terezinha e Ibraim, por toda ajuda e por acreditarem nos meus sonhos estando sempre ao meu lado e por terem cuidado das minhas pequenas como se fossem deles.

Às minhas irmãs, Eleusa, Elenir e Maria que sempre me apoiaram e ajudaram na criação e educação das meninas.

Ao meu irmão, Claudio que está sempre pronto para aquele abraço quando preciso.

Aos meus cunhados que também foram pais para as minhas pequenas, Nelci e Célio. À minha cunhada Mara.

Aos meus sobrinhos que eu amo tanto, Gabrielle, Jean, Carolina, Paulina, Guilherme, Marcelo, Bárbara e minha pequenina Estelinha.

Em especial, à minha orientadora Prof^a Dra. Váldina Gonçalves da Costa, que, com carinho, compreensão, competência, respeito e dedicação, abriu as portas de sua residência para a orientação deste trabalho. Você se tornou uma grande amiga.

Ao prof. René, esposo da Prof^a Dra. Váldina, que educadamente sempre nos apoiou.

Aos professores doutores Laurizete Ferragut Passos, Wagner Wey Moreira que estiveram presentes na banca de qualificação. Vocês contribuíram significativamente para a finalização do trabalho.

A professora Helena Ornellas que aceitou participar da banca de defesa e trouxe contribuições para o trabalho.

À Ana Cristina Fiuza que carinhosamente fez a revisão do trabalho.

Às alunas estagiárias que participaram do questionário e da entrevista dando uma contribuição de extremo valor para a realização da pesquisa. A participação de vocês foi fundamental e juntas fomos constituindo nossa identidade.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me fortaleceram quando eu pensava em desistir, principalmente Grasiela Rocha, Fabiano Abrão, Janete Pereira, Claudia Toledo, Aline Viana, Gabriela, Rafael, Cleyton, Cristina, Renata, Ricardo Baratella, Brígida e Glória Ercília.

Às professoras Helione Duarte, Liliam Biaggioni, Elisa Maças, Maria Soledade, Dionir, Kátia, Marilene, Faraídes, Glauro Paroneto, Valeska Guimarães e Sueli Bernardes por acreditarem e me incentivarem a seguir em frente.

Às pessoas que sempre tiveram palavras de carinho e incentivo, Simone Gonçalves, Claudia Patrícia, Sebastião, Márcia, Jardel,

Gildete, Goulart, Roselaine e Pedro.

Aos gestores da universidade, onde trabalho, por acreditarem no meu trabalho.

À professora Luciana Salomão que me ensinou os primeiros passos na universidade.

À professora Ivanilda Barbosa que sempre me incentivou e esteve presente nos momentos mais importantes dentro da universidade, abrindo portas significativas na minha vida profissional.

À professora Inara Barbosa Pena Elias, Pró-Reitora de Ensino Superior, que criou condições favoráveis de trabalho para que eu pudesse realizar esse sonho – o Mestrado.

À coordenadora do curso de Pedagogia e à coordenadora de estágio pelo apoio e orientações sobre o tema da pesquisa.

Aos professores do mestrado, pela dedicação e ensino.

À minha amiga e irmã, de coração, Néia, pelo incentivo e carinho, juntas vencemos muitas barreiras.

Aos colegas de mestrado por compartilharem nesses últimos dois anos as angústias e as alegrias e, em especial, à Patrícia pelo calor humano, Márcia pela cumplicidade, Regina pelas boas energias, Alex, Érico e Fabrício pela aprendizagem significativa.

À Telma e Ketiuze pela garra, não é fácil esse ir e vir da cidade de vocês.

À Larissa pela determinação e ao Júlio Bernardo pela alegria que nos contagia.

À segunda turma do mestrado, o meu muito obrigado pela convivência e aprendizagem.

Ao Diego pelo companheirismo e aprendizagem. Você irá longe, pois é merecedor.

A todos aqueles que mesmo não tendo sido citados estiveram comigo nessa jornada.

Não podia deixar de agradecer ao meu *namorado*, Sérgio Crisóstomo, foi ao seu lado que aprendi a viver e voltei a sonhar. Você vivenciou cada momento desse processo. Obrigada pelo companheirismo e amor.

Ao Guilherme Vilela, meu genro, que trouxe alegria e incentivo.

Ao filho que ganhei adulto, Franklin Crisóstomo, obrigada pelo carinho e incentivo.

E por último, às minhas pequenas Bruna, meus olhos de esmeraldas, Lara, meu anjo da guarda, agradeço pela paciência, tolerância e por entenderem minhas ausências nesses últimos anos.

Minha vida sempre se resumiu a vocês e, é por vocês que não paro no tempo e entrego este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na problemática que discute a constituição da identidade profissional na formação de professores. O estudo foi orientado pela questão: De que forma o estágio supervisionado auxilia na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia? Teve como objetivo geral: compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores, a partir do estágio supervisionado. Os referenciais teóricos utilizados sobre a profissão e a profissionalidade docente pautam-se nas discussões de Bourdoncle, Roldão, Boing, dentre outros; sobre a identidade em Dubar e Bolívar, e sobre os saberes docentes dialogamos com Tardif. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e do tipo qualitativa, pautada em estudo bibliográfico e documental, e pesquisa de campo, tendo como referencial teórico metodológico os estudos de Bodgan e Biklen, Ludke e André, Flick, André e Cellard. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foram questionário, entrevista semiestruturada, relatórios de estágio, projeto político pedagógico do curso, diário de campo e consulta a sites na internet. Para a análise dos dados utilizou o programa Excel, análise documental e análise de prosa. O campo investigado foi o curso de Pedagogia da cidade de Uberaba/MG, na modalidade presencial. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do referido curso, que estavam cursando o estágio supervisionado relativo ao Ensino Fundamental I. Para a análise utilizou-se os dados relativos a três estagiárias, cujos dados revelam que a constituição da identidade docente ocorre em diferentes contextos e, que o processo de observação e a reflexão sobre as ações que norteiam o contexto escolar contribuem para essa constituição. Também são elementos constitutivos da identidade docente das estagiárias: 1) a percepção da relação teoria e prática, de que não há teoria sem prática e nem prática sem uma teoria que a justifique; 2) o quanto elas consideram o estágio fundamental em sua formação e a necessidade de formação continuada, inclusive iniciada antes do término da graduação. Por fim, cabe destacar alguns desafios que ainda permeiam a formação de professores: necessidade de acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, bem como o reconhecimento pela escola, pelo professor da escola, do licenciando como estagiário, como um aprendiz que merece respeito; o fortalecimento da relação universidade-escola.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Constituição da identidade profissional docente. Socialização pré-profissional. Curso de pedagogia.

ABSTRACT

This research is related to the issue of the constitution of professional identity in teachers training. The study was guided by the issue: In what way the supervised apprenticeship helps the identity formation of the future teacher in Pedagogy courses? It had as a main goal to understand how students from Pedagogy courses are constituting themselves as teachers, from the supervised training. Theoretical references used about teachers profession and professionalism are based on discussions from Bordoncle, Roldão, Boing, among others; concerning identity, it was based on Dubar and Bolívar works, and related to teachers knowledge we dialogued with Tardif. It is a nature-based, qualitative research, guided by bibliographical and documental study, field research, having as a methodological theoretical reference the studies of Bodgan and Biklen, Ludke and André, Flick, André and Cellard. Instruments used to produce data were questionnaire, semi-structured interview, apprenticeship reports, political-pedagogical project, field diary and search on internet sites. For data analysis it was used the Excel program, documental analysis and prose analysis. The field investigated was the Pedagogy course from Uberaba city, Minas Gerais state, in a classroom format. Subjects of the research are students from the course mentioned above, who were attending the supervised apprenticeship, related to the Elementary School I. For analysis, it was used data concerning three interns, revealing that the constitution of the teacher identity occurs in different contexts and that the process of observation and reflection on actions, which guide the school context, contribute to this constitution. Also, constitutive elements of the intern's teacher identity are: 1) perception of the theory-practice relationship, that there is neither theory without practice nor practice without a theory to justify it; 2) how they consider the fundamental apprenticeship in their formation and the necessity of continued education, including that one started before the end of graduation. At last, it is worth highlighting some challenges which still permeate teachers formation: need of supervision follow-up by the university professor, as well as the recognition by the school, teacher from the school, the student as an intern, as a learner who deserves respect; the strengthen of the university-school relationship.

Key words: Supervised apprenticeship. Constitution of the teacher's professional identity. Pre-professional socialization. Pedagogy course.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	18
INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A trajetória de vida da pesquisadora	18
1.2 Pesquisas sobre identidade e estágio nos cursos de Pedagogia.....	29
1.3 Apontamentos sobre o estágio curricular supervisionado	34
CAPÍTULO II.....	40
PROFISSÃO DOCENTE, IDENTIDADE E SABERES	40
2.1 Profissão docente	41
2.2 Identidade segundo Dubar	48
2.3 Identidade segundo Bolívar	54
2.4 Saberes da docência.....	59
CAPÍTULO III	68
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	68
3.1 Tipo de pesquisa.....	68
3.2 Produção e análise dos dados	71
3.3. Cenário da pesquisa.....	78
3.3.1 Caracterizando a instituição A e o curso de Pedagogia	81
3.3.2 O estágio supervisionado no curso de Pedagogia na instituição A.....	81
3.3.3 Aplicação do questionário	83
3.3.4 Realização da entrevista	84
3.3.5 Relatórios de estágio.....	85
CAPÍTULO IV	88
DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	88
4.1 Caracterizando a turma.....	88
4.1 Caracterizando as estagiárias	92

4.2 Marcas, sinais, impressões da trajetória de vida das estagiárias	93
4.2.1 Escolha do curso.....	94
4.2.2 Vivências da infância	96
4.3 Experiências na pré-socialização docente	98
4.3.1 Escolha do campo de estágio	98
4.3.2 Aprendizagens sobre a leitura da escola e a observação das aulas	101
4.3.3 Regência de classe.....	104
4.3.4 Dificuldades durante o estágio	112
4.3.5 Desafios do estágio.....	115
4.3.6 Experiências anteriores ao estágio da graduação	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	132

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Constituição pela interação da identidade.....	56
Figura 2: Fios condutores dos saberes dos professores	60
Quadro 1: Categorias de análise da identidade segundo Dubar.....	50
Quadro 2: Dimensões em nossas análises da identidade profissional do professorado.....	57
Quadro 3: Fontes do saber docente	61
Quadro 4: Os saberes dos professores.....	63
Tabela 1: Número de trabalhos sobre identidade e/ou estágio supervisionado e/ou pedagogia	29
Tabela 2: Teses e dissertações que têm como foco o curso de Pedagogia e abordam questões relativas à identidade, o estágio e à formação de professores.	30

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação se distancia do projeto inicial que apresentamos para ingresso no mestrado, assim, necessária se faz uma explicação do ocorrido para que se possa entender o produto apresentado.

Nossa intenção inicial era pesquisar sobre “A formação de professores e suas implicações na construção da cultura digital no espaço escolar: uma pesquisa nas escolas públicas municipais de Uberaba – de 1990 a 2012”. O interesse em investigar e compreender o processo de construção da cultura digital no espaço escolar acompanha-nos desde o tempo em que atuava como preceptora dos cursos a distância em uma universidade na cidade de Uberaba/MG. Pudemos observar que o uso das novas tecnologias e as reflexões sobre as metodologias que o incluíam como necessário no processo de formação das novas gerações ocorria como se fosse uma matéria do futuro, por vezes, de forma descontextualizada, alunos e professores estavam preocupados em compreender e esclarecer que equipamentos tecnológicos não poderiam ser tomados como condição para a qualidade da aprendizagem, em qualquer que fosse o nível de ensino.

Atuando como preceptora em componentes curriculares ofertados na modalidade a distância em cursos de graduação, as indagações se ampliaram, pois ainda encontramos muita resistência, por parte de alunos e até mesmo de docentes desses cursos, no que se refere ao uso de um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. O que estaria faltando na escola básica e nos cursos de licenciatura para que o espaço escolar pudesse tornar-se um espaço de inclusão e de produção da cultura digital como um fazer do cidadão no tempo presente?

A partir dessas indagações nos propusemos a desenvolver uma pesquisa que possibilitasse encontrar caminhos para reflexão sobre as ações educativas na era digital e que pudesse mostrar o vínculo entre a formação de professores e a construção da cultura digital. Uma pesquisa que propiciasse a percepção e a reflexão sobre os currículos de formação de professores, e a necessidade de crianças e jovens que interagem com os professores no espaço escolar. Como a linguagem do mundo digital tem sido apreendida e compreendida por professores e alunos no espaço da escola? Como o assunto é um tanto abrangente, daríamos foco na análise de currículos de formação de professores e na organização do espaço escolar de escolas da rede pública municipal de Uberaba, para conhecimento de como se processa, na atualidade, a relação escola pública e cultura digital.

Com a inserção no Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC), sob coordenação da minha orientadora, professora Dr^a. Váldina Gonçalves da Costa, tomamos conhecimento do projeto de pesquisa do grupo “investigar a formação inicial de professores, em especial, o processo de consolidação do licenciando enquanto professor a partir dos estágios supervisionados”. O grupo busca compreender a transição do aluno estagiário para a posição de professor. O olhar do grupo é para os cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas. Esse tema despertou meu interesse, pois sempre observei e questionei sobre a formação dos estagiários do curso de Pedagogia, e depois do curso de Letras, pois fui aluna dos dois cursos, vi e observei muitos acontecimentos durante minha trajetória como estagiária. Após conversa com a minha orientadora iniciamos a escrita de um novo projeto intitulado “A constituição da identidade a partir do estágio supervisionado”. Nosso objetivo era compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores a partir do estágio supervisionado.

Nesse sentido, esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Cultura Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dentro da problemática *Formação de Professores*. Integra um projeto maior sobre Estágios Supervisionados nas Licenciaturas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

O material de estudo foi organizado por questionário, entrevista semiestruturada e relatório de estágio. Os pressupostos que orientaram esse trabalho foram: a profissão docente, identidade e saberes. Organizamos a primeira amostragem da pesquisa para o exame de qualificação e apresentamos os primeiros resultados e pudemos, ainda, reavaliar alguns aspectos apontados pela banca.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a trajetória de vida da pesquisadora, algumas pesquisas sobre identidade e estágio nos cursos de Pedagogia, o problema de pesquisa e alguns apontamentos sobre o estágio supervisionado. No segundo capítulo, apresentamos mais leituras para a construção desta pesquisa. Propusemos nesse capítulo uma discussão sobre a profissão docente, na qual destaca-se a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade propostos por Bourdoncle (1991), Boing (2002; 2008), Nóvoa (1995), dentre outros. Outro tema abordado é a identidade, utilizando como referencial teórico os estudos realizados por Claude Dubar (1997, 2006) e Antonio Bolívar (2006). Dubar fez uma reflexão sobre processos de socialização e construção das identidades social e profissional e da crise das identidades. Bolívar (2006) caracteriza a

identidade profissional num processo de socialização biográfico e relacional, estável ou não, ligada ao contexto no qual o sujeito está inserido. Fechamos o capítulo com o tema saberes da docência, dialogando com os estudos realizados por Tardif (2002).

O capítulo terceiro foi dedicado à trajetória metodológica, apresentamos detalhadamente a metodologia utilizada na pesquisa: o tipo de pesquisa, os instrumentos de produção dos dados, o referencial teórico-metodológico e o cenário da pesquisa.

No último capítulo, encontra-se a análise dos dados produzidos por meio de questionário, entrevista e relatório de estágio. Posteriormente, analisamos os dados conjuntamente buscando tópicos e temas que emergissem desse material. E, por fim trouxemos as considerações finais. Cabe destacar que nos comprometemos com a devolutiva para os sujeitos bem como para a instituição.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Logo, há muito a fazer para que sejamos não apenas *ouvidos*, mas *ouvidos com interesse!*

(KAERCHER, 2002)

Neste capítulo apresentamos a trajetória que desencadeou o desenvolvimento desta dissertação. Num primeiro momento tomamos a liberdade de nos colocarmos na primeira pessoa do singular buscando trazer a trajetória de vida da pesquisadora, ou seja, como fui constituindo minha identidade profissional.

Posteriormente, estabelecemos um diálogo com algumas pesquisas que abordam o tema da identidade e do estágio nos cursos de pedagogia com o intuito de verificar algumas produções já realizadas. Por fim, trouxemos alguns apontamentos sobre o estágio supervisionado.

1.1 A trajetória de vida da pesquisadora

Eu nasci no mês de janeiro de 1975, zona rural, próxima a Santa Juliana/MG. Era o quarto bebê que chegava naquela família simples, mas calorosa, mais uma mulher para preocupação de meu pai. Ele analfabeto e minha mãe semianalfabeta. Meu pai não teve chance de estudar e minha mãe, tinha condições, mas o preconceito do meu avô maternal não permitiu, não aceitava que as filhas estudassem, pois eram educadas para se tornarem donas de casa. Ele não deu a ela a chance da escolha de ter um futuro diferente do que tem.

Um ano se passou e mais uma menina nascia naquela família. Eu nem andava e já dividia o colo com minha irmã caçulinha. A preocupação dos meus pais aumentou, pois meu irmão precisava estudar e a única escola naquela região ficava a quase duas horas de caminhada. Meu irmão foi guerreiro, pois com apenas sete anos caminhava duas horas para ir à escola e duas para voltar. No próximo ano minha irmã estaria passando pela mesma situação e assim, sucessivamente. Tiveram que tomar uma decisão: vender o único bem que tinham e mudar para a cidade, afinal como educar cinco filhos morando tão longe da escola? Decisão complicada, mas colocaram o pouco que tinham em um caminhão e vieram para Uberaba/MG.

A chegada a Uberaba foi tumultuada, eu tinha apenas quatro anos, mas lembro-me daquele dia como se fosse hoje, foi marcante nossa saída daquela fazenda e a chegada em uma

casinha tão simples, mas que minha mãe cuidava para ser um lar aconchegante. Assim, uma nova trajetória se iniciava em nossas vidas.

Lembro-me que na fazenda tínhamos a presença de minha mãe, ela cuidava de nós. Com a chegada a Uberaba isso mudou, ela tinha que trabalhar para ajudar meu pai no nosso sustento. Cinco irmãos pequenos, um cuidava do outro, ficávamos o dia todo sozinhos, mas um sonho meus pais estavam realizando - ver os filhos estudando em uma escola próxima à nossa casa.

Os anos se passaram e iniciei meus primeiros passos na escola. Sete anos, essa era minha idade, tímida, assustada e nervosa, assim foi meu primeiro dia de aula. Recordo-me em ver a professora caminhando pela sala, olhando os cadernos e colocando estrelinhas, eu não as ganhava, ficava triste, não entendia.

Não tenho lembranças de minha mãe nos acompanhar até a escola, ela trabalhava muito. Um irmão conduzia o outro naquele ambiente. Minha mãe, à sua maneira, tentava nos ajudar nas tarefas escolares, mas hoje percebo que ela se esforçava muito para isso.

Minha mãe tinha um pensamento sobre a escola, costumava dizer “escola não é tudo, pobre precisa trabalhar”. Eu queria estudar, gostava de ver as frases se formando, de ler o texto, de fazer ditado e esperar pela estrelinha, que não vinha.

Tive o primeiro contato com a profissão aos onze anos, em uma “casa de família” – expressão usada na época. Estudava de manhã e trabalhava no período da tarde. As tarefas eram feitas no período da noite, mas cansada e com sono queria mais era dormir, ainda tentava fazê-las bem feitas, mas infelizmente a escola começou a ficar em segundo plano.

Quantas vezes ouvi minha mãe dizendo “espero que vocês nunca precisem trabalhar em mansões, pois são casas que dão muito serviço”. Hoje analiso, mas sem criticá-la, pois no fundo do coração ela queria o melhor para nós, mas não conseguia vislumbrar um futuro além do que ela conhecia e vivenciava, era uma vida simples, difícil e com muitos desafios, e ainda enfrentava o problema de alcoolismo do meu pai, que tinha se agravado desde a mudança para Uberaba.

Terminei o ensino fundamental, era o momento de escolher entre contabilidade e magistério, únicos cursos ofertados no bairro onde morava. A escolha foi imediata, magistério, queria ser professora, ensinar, dar aos meus alunos a oportunidade de todos serem presenteados com as estrelinhas.

O início do curso foi maravilhoso, estudava de manhã e continuava trabalhando no período da tarde, agora auxiliando uma senhora a fazer bolos, doces finos, salgados, dentre outros.

Quantas vezes tive vontade de desistir do trabalho para dedicar-me ao magistério, acompanhar as atividades desenvolvidas fora do espaço e em outros horários. Um dia tive que tomar uma decisão, aceitar trabalhar em um supermercado no lugar de minha irmã que iria se casar - com apenas dezesseis anos, ou continuar com essa senhora e fazer mais ou menos o magistério. Não queria nenhuma das opções, queria terminar o magistério, mas optei pelo trabalho, pois analisei que chegaria um momento que teria que deixar esse sonho, como faria o estágio supervisionado? Transferi-me para o curso de contabilidade, noturno. Agora trabalhava nos períodos da manhã e tarde e, à noite estudava.

Tinha 17 anos quando terminei o segundo grau, ainda apaixonada pela educação e com o sonho de ser professora, fazer letras ou pedagogia. Letras para trabalhar com os adolescentes e pedagogia com os pequeninos. Queria ensinar! Infelizmente o caminho me levou para outro lugar, fiquei grávida e me casei em 30 dias. Bruna, meus olhos de esmeralda, nasceu em agosto de 1993, hoje com vinte e um anos. Seis anos depois nasce Lara, meu anjo da guarda, atualmente com quinze anos.

Durante nove anos dediquei-me à jornada de mãe, dona de casa, esposa e trabalhos diversos como atendente em supermercado, manicure, confeitadeira de bolos, organização de festas, doces finos, salgados e, enfim, uma escola estadual.

Fui contratada para trabalhar nessa escola como ajudante de serviços gerais e foi ali que minha história começou a mudar. Aquele espaço escolar motivou-me a olhar para o que estava acontecendo em minha vida. Eu precisava e podia mudar aquela condição, mas para isso tinha que começar um investimento pessoal para alcançar o profissional.

O primeiro passo foi fazer um curso básico de informática, que me ajudou a passar para a secretaria da escola. Foi uma felicidade! Estava há dois anos nessa escola quando li um cartaz de uma universidade divulgando os cursos de licenciaturas. Parei para fazer contas, ver o orçamento, analisar se seria possível pagar o curso. Meu salário não seria suficiente para tantos gastos, mas mesmo assim resolvi prestar o vestibular. Que garantias eu tinha que seria aprovada? Para que sofrer antecipadamente?

Escolhi o curso de pedagogia, estava acostumada a lidar com crianças, pois na falta de um professor eu assumia a sala, levava os alunos para realização de atividades na biblioteca, acompanhava-os em passeios, dentre outras atividades.

A minha decisão estava tomada, mas não foi fácil a aceitação da minha família. Meus pais, muito simples, acreditavam que o tempo tinha passado e que o meu lugar era cuidando da

família, ou seja, das meninas e de um marido com problemas sérios com o álcool. Ele, o pai das meninas, também não aceitou com facilidade a ideia, mas eu estava firme com meu propósito e, após conseguir o apoio dos meus pais, fiz minha inscrição para o vestibular em Pedagogia.

Nove anos sem estudar, sem vivenciar culturalmente lugares e leituras que poderiam me ajudar na realização do vestibular, mas amigos são abençoados e tenho uma amiga que jamais esquecerei. Ela sabendo do meu esforço e do meu sonho passou a estudar comigo. Quantas vezes tinha que parar no meio de uma explicação dela para cuidar das meninas, dar banho, mamadeira, não podia abandonar meu papel de mãe, mas também não queria abandonar o meu sonho. Passei a acreditar que era nos estudos que conseguiria a libertação de tantos problemas, a graduação poderia me proporcionar além da aprendizagem, um emprego melhor para cuidar das meninas, afinal a responsabilidade delas era toda minha, eu tinha que conseguir.

No mesmo período em que decidi prestar vestibular estava havendo mudanças no quadro de funcionários na escola onde trabalhava. Assim, na minha fé, fiz um pedido a Deus que entre passar no vestibular e manter o meu emprego desejava a segunda opção, pois dependia dele para manter as meninas e também para pagar a faculdade, caso fosse aprovada no vestibular. Não foi isso que Ele preparou, ajudou-me a ser aprovada no vestibular, mas perdi o emprego. Chorei muito, como me manter na universidade e cuidar das meninas sem trabalho?

Aprovada no vestibular tinha que fazer a matrícula em dois dias, o desespero bateu, não sabia como iria fazer para pagar o curso, estava desempregada e, o pouco que ganhava com atividades - bolos, doces, chocolates, manicure, dentre outros, mal dava para suprir as necessidades básicas da casa e das meninas.

Mesmo assim resolvi fazer a matrícula, pois continuava acreditando que o curso poderia me ajudar a mudar de vida. Na fila da matrícula descobri que a universidade iria abrir duas turmas, uma iniciaria suas atividades em fevereiro e a outra em agosto. Eu estava na lista do início do ano, mas conversando descobri que se encontrasse alguém da segunda turma poderíamos trocar, eu faria a matrícula, mas iniciaria o curso em agosto. Consegui uma moça, ela queria e podia iniciar imediatamente e ficou feliz com a troca, eu fiquei triste, mas naquele momento era a única alternativa, assim eu teria mais tempo para conseguir um emprego e pagar as mensalidades.

As aulas tiveram início, que felicidade! Um novo mundo, um novo olhar, uma nova aprendizagem. Estava deslumbrada com a instituição, com as colegas de turma, com os professores, era outro mundo, aos vinte e cinco anos não conhecia aquele universo. Frequentei as

aulas no mês de agosto e setembro, tendo que desistir do curso no mês de outubro. Mais uma vez chorei muito, pois queria ir até o fim, amava aquele mundo, a aprendizagem, os colegas da turma e os professores, mas não dava para continuar pagando e mantendo a responsabilidade da casa e das meninas.

Na faculdade conheci muitas pessoas boas, entre elas uma professora que se preocupou com o meu sumiço das aulas, eu não era participativa, sempre tímida, calada, mesmo assim ela sentiu minha falta e questionou às colegas, elas contaram que eu estava desistindo do curso por problemas financeiros.

Essa professora mandou um recado para eu procurá-la, no dia seguinte, na universidade. Recebi o recado por meio de uma grande amiga de curso. Sinceramente, naquela manhã não tinha dinheiro suficiente para pagar a passagem do ônibus, mas peguei emprestado com a minha mãe e fui ao encontro do que seria o início de mais uma nova trajetória.

A professora explicou sobre o projeto que estava trabalhando e que precisava de pessoas que pudessem ter um envolvimento com o trabalho, pois teria que viajar, e, se necessário, trabalhar nos finais de semana. O trabalho era para apenas três meses, mas aceitei imediatamente, precisava trabalhar e queria terminar a faculdade. Ao término da prestação de serviço fui contratada como auxiliar de secretaria.

Foram meses de muita dedicação e trabalho. Ficava na universidade das 7h30min às 18h para trabalhar e das 19h às 22h30min para estudar. Foram momentos difíceis, mas necessários. O pão ofertado pela universidade era o único alimento que eu tinha praticamente todos os dias naquele lugar. Quantas vezes amigos e professores me presenteavam com um lanche, um suco, dentre outros. Sou eternamente grata e eles estão sempre em minhas orações.

Para dar conta da jornada de trabalho e estudo passei a contar com a ajuda da minha família. Meus pais e irmãos foram fundamentais nas minhas conquistas, eles cuidaram das minhas pequenas como se fossem deles, sem eles não teria vencido tantas batalhas. Passei a cuidar melhor das meninas, mas em contrapartida passava muito tempo sem vê-las, falávamos muito por telefone. Deixava a pequena Lara às seis da manhã na casa dos meus pais e buscava às 23h30min, isso quando meu pai me deixava levá-la para casa. A Bruna passou a ficar alguns dias da semana na casa de uma tia e outros na casa da outra tia, até que passou a ficar literalmente sozinha em casa. Voltava da escola de van e passava o restante do tempo sozinha.

Cada etapa vencida na faculdade era uma alegria, tinha certeza que estava no caminho certo. Todas as experiências vivenciadas eram gratificantes, quanta aprendizagem naquele

mundo até então desconhecido. Meu crescimento intelectual era muito limitado, tinha dificuldade em participar das discussões desenvolvidas nas aulas, de defender meu ponto de vista, de falar em público. Ficava encantada com a fala das alunas que já eram professoras, falavam de suas práticas e eu apenas observava.

Mais uma vez tinha limitação de tempo para estudar, trabalhava o dia todo, estudava a noite, era mãe, “pai” e dona de casa, minha dedicação aos estudos acontecia nos finais de semana. Muitos trabalhos eram feitos em grupo. Nosso grupo era organizado por três integrantes e com elas comecei a aprender a falar sobre o que estava pensando, sobre as atividades, comecei a ganhar experiência sobre assuntos pedagógicos, afinal os professores estavam se esforçando para isso e o trabalho naquele mundo universitário também contribuía para essa mudança.

O setor que iniciei na universidade precisou fechar e tive a chance de ser convidada para trabalhar em um projeto na universidade intitulado “Pré-Universitário”. Quantas aprendizagens foram sendo construídas com a coordenação e com os demais colegas. O objetivo do projeto era receber estagiários para ministrar aulas para alunos interessados em prestar vestibular. Trabalho realizado com competência e organização de um grupo de profissionais formados em várias áreas: matemática, história, geografia, ciências biológicas, química e letras. Meu repertório aumentava, pois, além das aulas na graduação, tinha a socialização com diversos professores e aprendia sobre vários assuntos.

Nesse período realizei alguns cursos que eram ofertados gratuitamente pela universidade, entre eles fiz: Extensão Universitária: Formação em Educação a Distância; Formação de preceptores; Formação para conhecer as ferramentas referentes ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Capacitação WebAula e Avaliação da aprendizagem na formação de professores, dentre outros.

Durante a realização do estágio supervisionado reafirmei o desejo pela educação. Amava estar em sala de aula, ficava admirando a professora conduzindo sua turma. Ainda continuava tímida, era mais de observar do que participar, mesmo assim trouxe para a minha vida contribuições de cada sala que passei, do que eu gostaria de ser e também daquilo que não gostaria de ser. Durante esse processo encontrei escolas que preferiam assinar a documentação a ter o estagiário na escola, afirmavam que tirava a concentração dos alunos, a disciplina da turma mudava, tinham receio do relatório que seria escrito, dentre outros. Vivenciei, também, momentos tristes, pois, vi crianças sendo colocadas de castigo pela falta de paciência do docente, de trabalhos em grupo serem definidos pela inteligência da criança, passeios pedagógicos sem objetivos definidos, reuniões com os pais com o objetivo de apontar apenas os problemas da

criança, colegiado reunido para definir a expulsão de crianças com problemas que iam além da sala de aula, dentre outros. Esse olhar ajudou-me a refletir sobre posições a serem tomadas em uma sala de aula.

Tenho um sentimento de perda, pois precisava e desejava ser regente, o que não aconteceu. Meu papel ali era apenas de observação, tomar tabuada e leitura, acompanhar os alunos no momento do lanche, rodar mimeógrafo, corrigir as tarefas, auxiliar na secretaria, dentre outros. Organizei o plano de aula e o projeto apenas para cumprir as exigências da universidade, pois a escola não permitiu que fizesse a regência e assinou a ficha de atividades sem ter a preocupação das atividades desenvolvidas. Na universidade a professora foi informada e solicitou que deixássemos o projeto e o plano de aula na escola.

Quatro anos se passaram e o curso terminou. O tão sonhado dia chegou, a colação de grau. Senti o orgulho dos meus pais, irmãos e das minhas pequenas, afinal eu era a única daquela família a conquistar a graduação. Foi um dia iluminado!

Terminei o curso de Pedagogia em 2005, no mesmo ano iniciei o curso de Especialização em Docência Universitária. Antes de terminar o curso fui convidada para trabalhar na instituição como Preceptora, cuja função era a de acompanhar os estudantes de diversos cursos presenciais e à distância que faziam componentes curriculares ofertados somente à distância. O trabalho era desenvolvido no anfiteatro da instituição para aproximadamente 150 alunos e ficava pensando como explicar conteúdo para tantos alunos? Foi um desafio gratificante, pois hoje consigo entrar em qualquer sala, com qualquer quantidade de alunos e realizar o meu trabalho. Esforço-me para levar o melhor e deixar o conteúdo necessário para a formação do perfil final dos alunos. Mudanças foram ocorrendo e atualmente organizam os encontros com turmas menores e isso, com certeza facilita a interação aluno/professor e vice-versa. Em 2006, terminei o curso de especialização e defendi o TCC intitulado “Educação à distância: um sonho possível”.

Precisava continuar minha formação, não podia parar. Prestei o processo seletivo para o Mestrado na instituição onde trabalho e fui aprovada, mas não consegui bolsa de estudo e, naquele momento, tive que abandonar o sonho do mestrado, pois a mensalidade não cabia no meu bolso.

O desejo de crescer fez-me refletir e perceber que não poderia parar. Em 2007, fiz minha matrícula para o curso de Letras Português/Espanhol ofertado na modalidade à distância e durante três anos voltei a ser universitária. As aulas aconteciam nos finais de semana, precisei

aprender a estudar sozinha – ter autonomia para estudar. Na primeira etapa quase desisti do curso, pois, minha vida continuava tumultuada, o processo era o mesmo, trabalho, “pai” e mãe, dona de casa, dentre outros. Tinha consciência que minha formação estava sendo construída, mas não era cem por cento. Minha consciência sempre me mostrou que eu fazia o básico, não conseguia ir além da sala de aula, situação que coloco sempre para os meus alunos, pois sei exatamente o quanto isso se faz necessário e o quanto me fez falta.

O período de estágio, do curso de letras foi realizado em uma escola estadual. Por decisão da direção fiquei em uma sala do primeiro ano do ensino médio, matutino. Mais uma vez foi um período de observação e de realização de atividades fora da sala de aula, como por exemplo: ministrar curso para os professores sobre normas acadêmicas, participar e fazer ata de reuniões de colegiado, ajudar na organização da festa de formatura da turma do terceiro ano, acompanhar o passeio dos alunos da quarta série, ajudar o grupo na reorganização do projeto político pedagógico, dentre outros. Novamente senti falta da regência, de colocar em prática o projeto e o plano de aula. A preceptora do curso foi informada da situação e solicitou que seguissemos as regras da escola.

Em 2007 tive a chance de ser contratada como docente na mesma instituição que já trabalhava, seria responsável por componentes curriculares nas modalidades à distância e presencial. No trabalho com o componente ‘Metodologia do Trabalho Científico’, precisei estudar muito para construir junto com os meus alunos o conhecimento. Sinceramente, alcancei o sonho mais desejado, precisava tornar-me uma ótima profissional, não desapontar as pessoas que confiaram no meu trabalho. Sei que é loucura, mas minha carga horária de trabalho passou de quarenta para cinquenta horas semanais, teria que trabalhar nos finais de semana, pois os cursos à distância aconteciam nesses dias. Nessa época tinha sido convidada para trabalhar na Pró-Reitoria de Ensino Superior, portanto minha carga horária era dividida em vinte horas docente e trinta horas administrativas.

Divorciada, as meninas em uma idade que começavam a dar os primeiros passos de independência, mas continuava e continuo contando com o apoio de minhas irmãs e de meus pais. No final de uma doença grave, seguido de depressão profunda, retomei o desejo do Mestrado. Fiquei sabendo do processo seletivo e resolvi escrever o projeto. Passava por um momento complicado de saúde e por diversas vezes questioneei se era o momento ideal. Busquei em Deus uma resposta e ainda contei com o incentivo de algumas pessoas que sabiam desse desejo: principalmente minhas filhas. Estava definido no edital que o processo seletivo ocorreria em quatro etapas: análise de currículo, prova escrita, análise do projeto e entrevista. A cada etapa

vencida era uma alegria e ao mesmo tempo crescia uma angústia, pois não podia parar de trabalhar e realizar os dois, seria muito pesado. Dentre as etapas, a que fiquei mais feliz foi o resultado da prova. Ali, naquele momento e sozinha, tinha que colocar no papel, os conhecimentos adquiridos durante minha trajetória.

Em 2013 fui aprovada no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Foi um momento de felicidade, estava aprovada e consegui uma orientadora de extrema responsabilidade e capacitada para auxiliar-me nessa caminhada. Nunca vou ter palavras para agradecer todo carinho e aprendizagem.

O Mestrado trouxe aprendizagens que fortaleciam o meu trabalho, pois nesse período estava trabalhando com o componente curricular ‘Trabalho de Conclusão de Curso’ para o décimo período dos cursos de Engenharias Civil, Produção, Química, Ambiental e para o terceiro e quarto ano do curso de Educação Física, sendo este bacharelado e licenciatura. Também era docente do componente ‘Leitura e produção de textos’, continuava com ‘Metodologia do trabalho científico’ para turmas do primeiro período de Engenharias, Direito, Enfermagem, Administração, Odontologia, Farmácia, Pedagogia, dentre outros. Em 2014, fui convidada para trabalhar com o componente curricular ‘Estágio supervisionado’ para o terceiro e quarto anos do curso de Pedagogia, e, nos cursos à distância foram acrescentados os componentes ‘Leitura e produção de textos acadêmicos’, Projeto Político Pedagógico’ e ‘Espaço pedagógico da sala de aula’.

As aulas do Mestrado caíam como luva para as aulas que estava ministrando. O componente, ‘Linguagens e docência na educação superior’, trouxe contribuições significativas, pois auxiliou-me a rever todo o meu material e as atividades propostas. Os componentes de ‘Formação de educadores e contemporaneidade: políticas concepções e práticas’ e ‘Trabalho docente, práticas educativas e formação de professores’ trouxeram textos relevantes que auxiliaram na elaboração da dissertação e na construção da minha aprendizagem.

O mestrado também trouxe contribuições no sentido de participação em um grupo de pesquisa, coordenado pela minha orientadora, e participação e apresentação de trabalhos em eventos. Tenho que revelar que mais uma vez tive eu abdicar de alguns estudos em função do trabalho, pois eram muitas atividades em minha vida e não podia deixar nenhuma de fora, na verdade tinha que acrescentar a pesquisa, ou seja, leitura para escrita do referencial teórico, produção dos dados (questionário, entrevista, relatórios de estágio), análises, enfim colocar tudo no papel. Às vezes pensava que iria enlouquecer, mas minha orientadora conseguia colocar um

norte em tudo isso, sem ela esse trabalho não seria concluído. A compreensão das minhas filhas e do meu “namorado”, também foram fundamentais.

Para escrever sobre tudo isso foi preciso olhar para os acontecimentos dos últimos doze anos. Sinceramente, trouxe angústias, alegrias e uma reflexão que toda essa vivência tem relação com a minha pesquisa, pois estou falando de como minha identidade como docente foi sendo constituída durante a minha trajetória familiar, escolar, acadêmica, profissional e de formação continuada. Pude perceber como afirma Dubar (2002) que a identidade é mutável, dinâmica, é um processo que perpassa a vida do ser humano, ou seja, vai sendo constituída ao longo de sua história familiar, escolar, acadêmica, profissional, de formação continuada, dentre outros. Nossa história de vida é escrita dia após dia, mas sem a pretensão de apagar ou mudar os fatos já ocorridos. Podemos até refletir que o caminho podia ter sido outro sem, entretanto, conseguir mudá-lo, mas com um olhar de ressignificação, de reconstrução.

O caminho percorrido, a busca e as marcas que fui deixando e também carregando comigo fazem parte de um processo. Não é possível deixar a nossa história de lado, apagar quem somos. É possível verificar o que somos, o que desejamos e ir em busca de melhorar, aprimorar ou até mesmo mudar. Somos aquilo que já vivemos por meio das nossas opções, e os caminhos que escolhi trilhar às vezes fáceis, às vezes complicados, foram importantes na constituição da minha identidade. Do nascimento até a atualidade vivenciei uma multiplicidade de papéis que foram fundamentais para minha formação. Todo processo de socialização vivenciado foi modificando-me, edificando-me, e tornando-me às vezes forte, às vezes frágil. Minhas filhas, meu “namorado”, minha família, os amigos e o meu trabalho fizeram e fazem parte dessa constituição. E, eu prefiro ser “uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo, sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou. Se hoje sou estrela, amanhã já se apagou, se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor [...]”. (RAUL SEIXAS, 1973).

A trajetória descrita traz como minha identidade profissional foi sendo construída e reconstruída ao longo das oportunidades que fui experienciando, sejam na família, no meio social, cultural, escolar pela formação continuada, dentre outros; sendo o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136).

1.2 Pesquisas sobre identidade e estágio nos cursos de Pedagogia

Com o objetivo de conhecer como a temática da identidade e do estágio supervisionado tem sido estudada no âmbito das pesquisas brasileiras nos cursos de Pedagogia, realizamos uma busca no Banco de Teses da CAPES a partir de sete descritores, obtendo os resultados a seguir (Tabela 1).

Tabela 1: Número de trabalhos sobre identidade e/ou estágio supervisionado e/ou pedagogia

Descritor	Número de registros
Identidade	4.320
Identidade + Formação de Professores	414
Identidade + Pedagogia	100
Identidade + Estágio	59
Identidade + Pedagogia + Formação de Professores	64
Identidade + Estágio + Formação de professores	24
Identidade + Pedagogia + Estágio	06
Identidade + Pedagogia + Estágio + Formação de Professores	04

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Os dados da tabela, anterior, evidenciam que a temática da identidade é bastante pesquisada, com 4.320 registros. Entretanto, quando tentamos localizar trabalhos usando as palavras Identidade + Pedagogia + Estágio, apenas seis trabalhos foram identificados. Optamos por ler os resumos das pesquisas identificadas com os descritores:

- a) Identidade + Pedagogia + Formação de Professores e encontramos sessenta e quatro trabalhos, sendo dez teses e cinquenta e quatro dissertações;
- b) Identidade + Pedagogia + Estágio, encontramos seis pesquisas, sendo duas teses e quatro dissertações. Cabe destacar que dessas seis apenas duas não estavam presentes no descritor anterior;
- c) Identidade + Estágio + Formação de professores, sendo vinte e quatro pesquisas, eram dezoito dissertações e seis teses. Dentre elas apenas duas estavam presentes no descritor anterior, as demais não se aproximavam do nosso trabalho.
- d) Identidade + Pedagogia + Estágio + Formação de Professores, encontramos quatro pesquisas, todas dissertações e que já se encontravam inseridas no descritor anterior.

Dessa forma, lemos ao todo sessenta e quatro resumos. Após a leitura dos resumos identificamos as pesquisas que foram realizadas com estudantes do curso de pedagogia, pois o

descriptor “pedagogia” não está associado sempre ao referido curso. Foram selecionadas treze pesquisas, todas defendidas nos últimos quatro anos as quais estão destacadas na Tabela 2.

Tabela 2: Teses e dissertações que têm como foco o curso de Pedagogia e abordam questões relativas à identidade, o estágio e à formação de professores.

Ano	Título	Autor	Instituição	Modalidade
2011	Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade	Luís Paulo Cruz Borges	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado
2011	Construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo	Kelly Almeida de Oliveira	Universidade Federal do Maranhão	Mestrado
2011	Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor	Cintia Silva de Vasconcelos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado
2011	Ações colaborativas universidade-escola: o processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Wagner Barbosa de Lima Palanch	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2012	Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de Pedagogia	Rozemara Cabral Mendes de Carvalho	Universidade de Taubaté	Mestrado
2012	Constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia: de professor a gestor	Elizangela Fernandes Martins	Fundação Universidade Federal do Piauí	Mestrado
2012	Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional	Noeli Militz	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado
2012	Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação	Rosemeire Aparecida Cardoso Correia	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado
2012	Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil	Jaqueline Cristina Massucato	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mestrado
2011	Contribuições da teoria freiriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação	Becky Henriette Gonçalves	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado
2012	O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial	Aline Aparecida Akamine	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mestrado
2012	O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar	Emanoela Moreira Maciel	Fundação Universidade Federal do Piauí	Mestrado
2012	Olhar dos discentes sobre o curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI: narrativas de formação	Patrícia Sara Lopes melo	Fundação Universidade Federal do Piauí	Mestrado

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos algumas informações extraídas desses trabalhos.

Quanto ao programa, observamos que doze trabalhos são dissertações de Mestrado (dez em Educação, um em Cultura e Sociedade e um em Desenvolvimento humano: formação,

políticas e práticas sociais) e um de Doutorado em Educação. Sete desses trabalhos foram realizados em instituições públicas federais e seis em instituições particulares.

Doze pesquisas utilizaram a abordagem qualitativa e apenas um dos autores afirma ter realizado pesquisa qualitativa-quantitativa.

A entrevista foi o instrumento mais utilizado na produção dos dados (doze pesquisas empregaram alguma forma de entrevista), sendo a semiestruturada a mais utilizada. Seis pesquisas utilizaram questionário, quatro usaram a entrevista narrativa, uma utilizou a entrevista coletiva, três utilizaram o memorial de formação. Apenas uma utilizou o memorial do estágio do qual lançaremos mão.

Em relação aos objetivos das pesquisas os trabalhos pretenderam analisar como ocorre a relação de saberes entre a escola e a universidade; compreender o papel da formação inicial no processo de construção da identidade profissional do licenciando por meio do currículo, do estágio supervisionado, memoriais de formação e da formação oferecida pelo curso; construir uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos, investigar as contribuições do estágio para a construção do saber ensinar e investigar a formação inicial e continuada de alunos de uma instituição de ensino superior pública.

Todas as pesquisas tiveram como sujeitos licenciandos do curso de Pedagogia, sendo que em duas também participaram professores da Educação Básica. Esses trabalhos revelam que há uma dicotomia existente na formação docente em relação à teoria e a prática; que é possível uma formação que contemple o dia a dia da escola básica e que o trabalho colaborativo nessa parceria contribui para a construção da identidade docente. Outros mostram que a formação inicial não modifica, de maneira significativa, as concepções dos licenciandos sobre o ser professor e que as mesmas estão mais ligadas à visão tradicional do ensino; que os motivos, a formação, as expectativas e o significado de ser professor não são determinantes na constituição da identidade e que eles se identificam com a docência em suas diferentes formas: como professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino superior, ou como gestores e coordenadores; que o curso não prepara para as diferentes realidades que os licenciandos vão enfrentar tais como: escola do campo, Educação de Jovens e Adultos. Também alguns desafios são apontados tais como: aperfeiçoar a questão dos estágios, que precisam articular a teoria e promover reflexões mais críticas sobre as concepções fundantes da área; a necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo, a fim de permitir revisões das concepções, possibilitando reelaboraões que “desconstruam” representações “cristalizadas” socialmente.

Após essa análise selecionamos os estudos que trabalharam com o estágio supervisionado, totalizando duas pesquisas que serão destacadas a seguir. Dessa forma, identificamos as pesquisas que mais se aproximam desta, ou seja, aquelas em que o objeto de estudo foi sobre a temática da identidade na formação inicial do curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado.

A pesquisa de Vasconcelos (2011) tem como objetivo compreender se o estágio curricular supervisionado, mais especificamente a etapa de regência de classe, contribui para a construção identitária dos licenciandos e, se é possível, perceber mudanças na concepção do que é ser professor. Os principais referenciais teóricos utilizados para a pesquisa foram Garcia, Ferry, Placco, Libâneo, Pimenta, entre outros para a formação inicial; Lima, Piconez, Pimenta, Pimenta e Lima, Fernandez, Biesek, Azevedo e Abib para o estágio curricular supervisionado; Dubar, Garcia, Hall, Pimenta, Nóvoa, para a identidade profissional. A pesquisa foi realizada com seis alunas do quarto período do curso de pedagogia e os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada.

A autora constatou que apesar das licenciandas estarem no final do curso, elas assumiram posicionamentos que reproduziram de maneira tímida a dimensão da atividade docente e que esta deu lugar à caracterização do papel do professor. Também constatou que o estágio é entendido de forma restrita como a parte prática do curso e que essa concepção está presente na configuração do curso, apesar do mesmo estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nessa pesquisa, a identificação com a profissão docente aconteceu no momento da regência de classe. Quando as estagiárias assumiam a sala, eram chamadas de professoras, tomavam frente das situações no âmbito da sala de aula, buscando atender e suprir as necessidades dessa sala. A regência também trouxe à tona reflexões sobre a formação das estagiárias que lhes permitiram identificar lacunas, pois o curso privilegia mais a educação infantil do que os anos iniciais. Assim, conclui a autora que a regência de classe permitiu às estagiárias construir e reconstruir sua identidade profissional que vai sendo constituída ao longo da trajetória formativa.

O objetivo da pesquisa de Maciel (2012) foi investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do curso de Pedagogia, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Os principais referenciais teóricos utilizados por ele foram: Nóvoa, Pimenta, Pimenta; Lima, Mendes, Ghedin; Almeida; Leite e Tardif. Utilizou o método autobiográfico, através das narrativas escritas, no qual o questionário misto e o memorial foram os instrumentos para

produção dos dados. O estudo ocorreu no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como sujeitos da pesquisa os alunos do 9º bloco.

O autor considera como resultados que o estágio supervisionado constitui-se como espaço de articulação teórico-prática, possibilitando aos licenciandos uma experiência importante no contexto real do futuro campo de atuação profissional, contribuindo para a constituição dos saberes docentes, bem como de sua identidade profissional.

Em relação aos desafios o autor conclui que o estágio propicia o enfrentamento de problemas reais, bem como o entendimento sobre as particularidades da profissão e contribui como um fator importante que origina o saber, o saber fazer e o saber ser. Também é marcante na pesquisa a troca de experiências durante a realização do estágio entre os estagiários e a equipe da escola que possibilita o aprimoramento da prática pedagógica. O autor conclui que o estágio supervisionado é fundamental na formação do pedagogo, uma vez que se constitui espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes.

Ambas as pesquisas aproximam-se desta por trabalhar com a constituição identitária dos licenciandos a partir do estágio curricular supervisionado. Os referenciais teóricos comuns às duas pesquisas e à nossa são: Nóvoa, Pimenta, Pimenta e Lima, Tardif e Dubar.

Diante do exposto, a questão que orientou nossa pesquisa é: De que forma o estágio supervisionado auxilia na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia?

Este trabalho tem como objetivo geral: compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores, a partir do estágio supervisionado. Para explicitar melhor, os objetivos específicos são:

- fazer um levantamento dos cursos presenciais de Pedagogia na cidade de Uberaba-MG;
- identificar como os estágios são organizados no âmbito dos cursos de Pedagogia;
- caracterizar os estudantes do curso de Pedagogia das instituições levantadas;
- analisar os relatórios de estágio dos licenciandos.

Partimos do princípio de que o estágio auxilia os licenciandos a desenvolverem conhecimentos práticos buscando aliar a teoria e a prática. Cabe destacar que, compreender como os licenciandos dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores no âmbito dos estágios, poderá contribuir não só para a formação de sua identidade profissional, como

também para uma reorganização desses estágios nos cursos de Pedagogia e quiçá em outras Licenciaturas.

1.3 Apontamentos sobre o estágio curricular supervisionado

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória prevista nos cursos de licenciaturas bem como em outros cursos, regulamentado pela Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, em consonância com a Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ao esclarecer em que consiste o estágio supervisionado a Lei n.11.788/2008, em seu artigo 1º estabelece que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

Como ato educativo não se constitui vínculo empregatício, entretanto, o estagiário precisa estar assegurado pela instituição de origem, que tem como principal função, dentre outras, incentivar a realização concreta do estágio, permitindo que os licenciandos-estagiários assumam seu papel nas escolas e sejam agentes de sua formação. Função que, de acordo com Milanesi (2012), precisa acompanhar as constantes mudanças, ajudar o estagiário a sair do convencional para que ele seja capaz de pensar o novo, ser criativo, ousado, crítico, participativo e disposto a aprender e se aperfeiçoar para assumir o papel de docente. Um profissional que esteja disposto a investir nas mudanças, na formação continuada, que seja perseverante na caminhada para acompanhar as mudanças da educação e que reconheça que precisa buscar a prática para a sua futura profissão - a docência.

[...] a universidade precisa alargar fronteiras do convencional, ou seja, perceber que a formação é construída quando o estagiário passa a entender que, para obter conhecimento, se faz necessário inovar, refletir sobre a realidade profissional, ampliar conhecimento, fazer uso de sua criatividade, ter iniciativa, dentre outros aspectos. (MILANESI, 2012, p. 209).

Ressalta-se também que a instituição de ensino superior também é responsável pelas normas para a realização dos estágios (BRASIL, 1996, 2008). Responsabilidade de formação compartilhada com a escola, pois além do conhecimento teórico o estagiário precisa do conhecimento prático para desenvolver-se. A instituição é responsável por esse estagiário no âmbito escolar e a escola que o recebeu também tem sua parcela de responsabilidade no sentido de ajudar na formação desse estudante, uma vez que ele sairá do curso capacitado para atuar como professor.

Ser estagiário é ter a oportunidade de contribuir com a sua formação, levar novidades para a escola campo e para a comunidade onde está inserido e também trazer as novidades de lá num movimento de colaboração/cooperação. O estágio é um momento de crescimento pessoal e profissional, “é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 1997, p.73-74), que auxilia na busca da experiência aliada à teoria e para desenvolver o senso crítico, pedagógico e social, conforme propõe a Lei n. 11.788/2008.

O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

O estágio supervisionado deverá, portanto, permitir ao estagiário o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, técnicos e profissionalizantes no âmbito de sua formação acadêmica. Nesse contexto de articulação da teoria e da prática, em que o estagiário entra em contato direto com a realidade de sua formação, o estágio deveria formar um professor que seja crítico-reflexivo e ser um espaço de constituição de saberes docente. Entretanto, essa articulação acontece, segundo Barbosa Fernandes (2008), a partir da metade do curso de licenciatura, com a intenção de que primeiro o licenciando tenha a oportunidade de entrar em contato com as disciplinas teóricas, as pedagógicas e depois o estágio, considerado um campo onde ocorre essa articulação – teoria e prática. Diante do exposto, de acordo com o autor, o estágio baseia-se no princípio de que aprende-se primeiro a teoria e depois a prática, comprovando-se o que aprendeu. As duas fases, teoria e prática são de extrema importância para o futuro professor, cada uma com suas características, pois o aluno além de levar para o campo de estágio os conhecimentos teóricos, ele poderá compreendê-los e reelaborá-los de acordo com as vivências na prática. Assim, destacamos que a teoria não está desvinculada da prática e vice-versa, para ensinar o professor precisa da teoria, dos conceitos.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida por a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

Por isso os momentos de prática precisam ser vivenciados pelos estudantes, pois fazem parte de sua formação. Eles não podem ser considerados isolados na formação, precisam de articulação, reflexão, ação e vivências, discussões e pesquisa, ou seja, precisam ser lugar de formação.

Pimenta (1997) destaca que a prática de estágio tem fugido a esses momentos de aprendizagem para situações de técnicas e organização de materiais, preenchimentos de

documentos administrativos e apenas observação das aulas, sem momentos de regência. A autora ainda questiona se “deverá o estágio na universidade ser elemento de mediação entre teoria e prática? Em caso afirmativo, que fatores impedem essa realização? Por que o estágio curricular, em geral, não prepara para o efetivo exercício da profissão?” (PIMENTA, 1997, p. 68). Segundo ela, o estagiário deveria ser levado a conhecer o seu papel e refletir sobre ele para que possa desenvolver um trabalho sério, dinâmico e significativo.

Groenwald e Ludwing (2005) também enfatizam que os estágios não devem ser espaços de treinamentos de técnicas e métodos, pelo contrário, nesses espaços os estagiários devem ser recebidos pelos responsáveis pela instituição, depois apresentados à equipe, com o intuito de sentirem-se parte dela e do espaço que irão realizar suas atividades como estagiários. Ainda acrescenta que nesse espaço o estagiário deve ter a oportunidade de refletir sobre a construção de sua identidade, dos saberes e das posturas ao exercício da profissão.

Para Gatti (2000, p. 43) os estágios ainda são “pontos críticos” nos cursos de Licenciaturas, nos quais ocorrem simplesmente observações de aulas em vez de atividades mais sistemáticas e praticamente sem acompanhamento direto do professor, com supervisão precária, dentre outros. Outras dificuldades também são apontadas por Kenski (2001, p. 40) em relação à prática dos estágios: a) são desarticulados das demais atividades do curso; b) não há clareza do professor da universidade na condução dos estágios; c) as propostas de estágios não têm como referência discussões com os estagiários, fundamentam-se em “atividades esparsas”, quando deveriam propor a elaboração de um “projeto de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estágio” buscando sentido para o campo de estágio.

Mesmo após as resoluções e pareceres a partir de 2001 e 2002 que destacaram a articulação dos campos de formação – instituição de ensino superior e escola ou espaço não escolar, bem como a articulação da teoria e prática, propondo a inserção dos licenciandos desde o início do curso no campo profissional. Canário (2001) também já apontava que o futuro docente já deveria ter contato direto com o campo de trabalho desde o início do curso e que as escolas deveriam ser consideradas espaços de formação, de aprendizagem profissional e não simplesmente espaços de desenvolvimento de uma atividade.

Pesquisas realizadas por Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2006), dentre outros, apontam que os estágios ainda se constituem num campo técnico e científico e que têm como referência o relato de algumas experiências. Segundo Ghedin (2006), o estágio deveria ser: a) desenvolvido junto com o professor da universidade com intuito de que a docência seja mais bem compreendida por ele; b) um espaço de valorização dos saberes dos professores como

produtores de conhecimentos e como partícipes de decisões e sistemas educativos. Para o autor, o estagiário estando inserido na sala de aula terá a oportunidade de efetivação das práticas de ser/estar como docente, além de poder refletir sobre sua prática.

Entendemos que o espaço escolar deve ser compreendido como um momento de aprendizagem e de formação, favorecendo assim conhecimento da realidade acadêmica, dos conteúdos e da prática pedagógica. Pimenta (1997) destaca que para que essa relação teoria e prática aconteça, o licenciando deverá ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio do estudo e da pesquisa, pois será responsável por desenvolver o plano de aula e fazer a intervenção durante as aulas. Nesse contexto, vale lembrar que poderá ter ajuda do professor orientador, do professor responsável pela turma e da direção da escola. Assim, o estágio é um momento de formação do futuro profissional no âmbito escolar e sob a responsabilidade de um professor da universidade e supervisão do professor da escola. Segundo Freitas (1998, p. 196)

O estágio é um dos momentos mais importantes para que os alunos comecem a assumir a posição de professores. Entretanto, esta tarefa pode ser vista por eles simplesmente como uma exigência curricular, não os envolvendo, e sendo cumprida – minimamente – apenas como mais uma das atividades para completar o curso.

Nesse contexto é fundamental a compreensão pelo estagiário de que o tempo de estágio é de extrema importância para a sua formação, pois é um período de mobilização dos saberes (TARDIF, 2007). É durante o cotidiano da sala de aula que eles irão se defrontar com diversas situações não vividas no curso de graduação. Por meio do estágio o licenciando terá a oportunidade de vivenciar o dia a dia da sala de aula e participar das atividades pedagógicas da escola, como por exemplo, participação no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, nos Conselhos de Classe, nas Reuniões de Pais, dentre outras, ou seja, ao mesmo tempo em que essas atividades contribuem para sua formação, a sua formação também contribuirá para a escola, conforme destacam Carvalho e Utuari (2007, p. 41).

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.

Segundo os autores, durante o estágio o aluno poderá elaborar seu próprio material, organizar juntamente com o docente e o supervisor de estágio instrumentos de trabalho que sejam significativos para os alunos, proporcionar atividades diversificadas e ainda tornar-se sujeito de sua formação.

O estágio poderá assegurar a formação prática e profissional do discente e promover uma interação entre universidade, escola e comunidade e ainda auxiliar o estudante na atuação no campo de formação e na reconstrução dos seus conhecimentos, na prática educacional e na formação de novas habilidades. Seu papel, também, é o de oportunizar experiência docente, tornar o licenciando mais autônomo e melhorar o seu perfil como educador, é a construção e a reconstrução da prática docente.

O estagiário, sob a supervisão do professor da escola, irá vivenciar diferentes aprendizagens. No exercício da docência o licenciando assume o papel de mediador, de um profissional crítico, participativo e organizado, pois ele contribuirá para o desenvolvimento dos alunos no momento da regência de suas aulas.

Todos os envolvidos no processo precisam conhecer sua responsabilidade e entender que esse discente está em formação. Não se deve entregar o discente à própria sorte deixando-o sozinho e sem orientação em uma sala de aula. Isso poderá prejudicar o andamento da turma que ele assumiu. É preciso entender o estágio curricular supervisionado como o

(...) tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício (...) supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (BRASIL, 2001, p.10).

Durante o estágio é momento de efetivar, sob a supervisão de um professor da instituição de ensino superior o processo de ensino-aprendizagem que o auxiliará a ser mais autônomo, seguro e profissional, pois nele se organiza e se realiza a iniciação à docência, é o momento no qual os licenciandos são inseridos na sua futura profissão, e, portanto, de grande relevância para sua formação.

Para uma compreensão mais abrangente sobre o papel do estagiário na formação profissional é importante discutir a profissão docente, sua identidade e saberes. Tal discussão se faz necessária, pois temos a intenção de compreender os elementos que vão contribuindo para a constituição da identidade docente dos estudantes, é o que apresentaremos a seguir.

CAPÍTULO II

PROFISSÃO DOCENTE, IDENTIDADE E SABERES

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. XXV).

A docência tem conquistado cada vez mais espaço nas discussões de especialistas que reconhecem sua complexidade e importância para a sociedade. Uma dessas discussões perpassa pela importância de melhorar a atuação dos professores, no sentido de formar outros professores, ou seja, o professor precisa “ter a noção da necessidade de proporcionar aos alunos, futuros professores, experiências de ensino novas e relevantes e, por conseguinte, oferecer “fotografias instantâneas” a partir da sua própria prática e ou partilhar atividades de ensino que “funcionem”” (FLORES, SIMÃO, 2009, p. 19). Nessas experiências de ensino um movimento contínuo entre a teoria e a prática, relação fundamental na formação de professores e, em especial, no estágio supervisionado, pode contribuir para a constituição da identidade desses futuros professores.

Essas experiências que são vivenciadas antes, durante e após a graduação auxiliam os sujeitos a criarem repertórios que poderão ou não auxiliá-los na constituição de sua identidade. Pensando sobre essas experiências ao longo do estudo, muitos questionamentos foram surgindo: como caracteriza-se essa profissão? Como o licenciando vai constituindo sua identidade como professor? Que saberes são necessários à formação inicial de professores para auxiliar na constituição do licenciando como professor?

Assim, com o objetivo de buscar elementos que possam contribuir para a constituição da identidade dos futuros docentes, neste capítulo trouxemos uma discussão sobre a profissão e a profissionalidade docente dialogando com Bourdoncle, Roldão, Boing, dentre outros; posteriormente, sobre a identidade a partir dos estudos realizados por Dubar e Bolívar. Por fim, dialogamos com Tardif sobre a importância dos saberes docentes.

2.1 Profissão docente

Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 2306) a palavra profissão é originada do latim *profissio, onis* que significa “[...] ação de professar, de ensinar; profissão, mister, estado, exercício, ocupação, emprego [...]”. Também pode significar, segundo os autores, “[...] declaração ou confissão pública de uma crença, uma religião, um sentimento, uma tendência política, uma opinião ou modo de ser”; o que para Bourdoncle (1991, p. 74), num sentido mais antigo, era considerada como uma “declaração pública de suas convicções ou de sua fé”, ou seja,

é uma atividade na qual os saberes e as crenças constitutivos foram professados e portanto apreendidos após declaração pública, e não adquiridos misteriosamente por vias não explícitas de aprendizagem imitada. Um saber de crenças enunciadas, que implica inelutavelmente num processo de racionalização (Ibid., p. 74).

O termo profissão foi se constituindo ao longo das gerações e segundo o autor, é uma atividade na qual os conhecimentos foram sendo processados, aprendidos e ensinados por meio dos saberes, das crenças, em um processo de racionalização.

Segundo Costa (2009, p. 31) “a profissão também pode ser entendida como uma atividade que foi se construindo ao longo do tempo e que possui um estatuto de profissionalidade, tais como os engenheiros, os médicos, os advogados, dentre outros”. Esses profissionais têm um conjunto de conhecimentos específicos da profissão, ou seja, um *vademecum* próprio de sua profissão.

Bourdoncle (1991), ainda afirma que o termo profissão é uma ocupação determinada, na qual o sujeito insere-se no mercado de trabalho e vai constituindo sua vida profissional e pessoal. O autor destaca três distinções da profissão: *profissionismo*, *profissionalidade* e *profissionalismo*. O profissionismo busca transformar uma atividade em profissão por meio de estratégias e retóricas coletivas. Os envolvidos no processo são os sindicatos e grupos para inculcar no *métier* um regulamento profissional, para alterar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. O autor ainda esclarece que o profissionismo precisa ser vivenciado pelo sujeito desde a formação inicial, pois é nessa fase que ele compreende as cobranças profissionais coletivas. Para Boing (2002, p. 11) “são coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional”.

Bourdoncle (1991) afirma que a profissionalidade corresponde a um conjunto de conhecimento e capacidades sociais, conhecidas como expectativa profissional e está no plano das

potencialidades, “são marcos de referência para a ação profissional” (BOING, 2008, p. 139). É um conjunto de conhecimentos e competências individuais e coletivas que vão sendo adquiridas a partir da formação inicial e perpassando pela continuada.

O profissionalismo é caracterizado pela adesão pessoal à profissão, é nessa fase que realmente inicia a socialização profissional.

O que distingue essa fase das anteriores é a escolha que o indivíduo faz pela profissão, ou seja, o profissionalismo passa a existir quando o conjunto das informações profissionais, dado de fora pela profissionalidade e pelo “profissionismo”, passa a fazer parte integrante da vida profissional por uma escolha própria, pessoal. (BOING, 2008, p. 139).

Segundo o autor, a escolha pela profissão é pessoal e tem papel relevante no processo de profissionalização dos professores. Ele ainda destaca que para um professor tornar-se um bom profissional é necessário assumir a profissão como opção de vida, pois de acordo com Bourdoncle sem esse caminho não vamos ter mais do que discursos genéricos e coletivos, um “profissionismo”. O autor ainda afirma que cedo ou tarde os docentes precisam enfrentar o magistério como trabalho e possível carreira.

Se o trabalho for assumido profissionalmente, como uma escolha pessoal e livre pelo magistério, o professor fica além desta polêmica que persiste entre vocação e profissão. Percebe-se profissionalismo no professor quando ele faz porque gosta e acredita. Aí, então, a polêmica deixa de fazer sentido (BOING, 2008, p. 12).

Assim, o professor precisa fazer a escolha profissional pela carreira e deixar de acreditar que a mesma aconteceu por vocação, dom, por missão, dentre outros, para se colocar na concepção de um sujeito que tenha condições de lidar com problemas complexos da profissão.

Boing (2008) destaca que existem vários estudos referentes às profissões e que em relação ao magistério precisamos ter cuidado em utilizar a expressão profissão, pois há uma divergência entre os autores. Alguns a consideram profissão, para outros semiprofissão e outros nem consideram. Mesmo sendo uma das profissões mais requisitadas da sociedade continua sendo reconhecido como semiprofissão, procurando um destaque na sociedade que promova o seu reconhecimento, conforme aponta Lengert (2011, p. 2)

Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

Toda e qualquer profissão tem um conjunto de saberes específicos, mas no caso da docência “os saberes são mais abertos”, qualquer pessoa, como aluno, tem condições de ir agrupando uma série de saberes que lhe possibilite exercer a docência sem passar por uma

formação específica. Nesse contexto, “haveria um conjunto de saberes que poderiam ser exclusivos dos docentes?” (BOING, 2008, p. 23).

Os médicos, os advogados vêm mantendo seu *status* profissional, pois de acordo com Boing (2002), eles possuem uma identidade de grupo, tarefas específicas da profissão e um código de ética profissional que regulamenta essa profissão. Há uma organização da profissão para além da universidade. A advocacia tem como controle a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a medicina os Conselhos Regionais de Medicina, ambos fiscalizam a atividade profissional dos mesmos.

Status que já esteve presente na profissão docente, pois antigamente ser professor era ter o domínio de um dado saber, ele era reconhecido como mestre pela sociedade. Segundo Costa (2009, p. 32), “seu trabalho era reconhecido publicamente”. Entretanto, com as mudanças econômicas, políticas e sociais, a partir dos anos 70, houve segundo Balzan (1985), uma queda na qualidade de ensino, descaracterizando, de acordo com Candau (1987), a profissão docente.

Assim, essa descaracterização abriu espaço para profissionais de outras áreas atuarem na área da Educação. Há várias pessoas que estão em sala de aula sem ter a formação necessária à docência, acreditando que para ser professor basta saber o conteúdo da matéria a ser ensinada, sem conhecer os saberes específicos da profissão. Situação, segundo Gatti (2000), recorrente atualmente dada à escassez de profissionais qualificados. Exemplo disso são engenheiros, médicos, advogados, dentre outros trabalhando como professores.

Para Imbernón (2004) é necessário haver mudança na profissão docente, ou seja, ela precisa deixar a concepção de transmissão do conhecimento que foi característica forte do século XIX e que se tornou ultrapassada para a educação dos cidadãos de uma sociedade: democrática, plural, participativa, solidária, integradora. O autor não desconsidera que no século XX houve evolução na profissão, mas não conseguiu romper algumas características do século passado, como: centralista, transmissora, seletora, individualista. Assim, para educar com o objetivo de superar desigualdades sociais, a instituição educativa precisa vencer segundo Imbernón (2004, p. 7) “os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário [...]”. O autor cita Labaree¹ (1999) que esclarece que o caminho para a profissionalização dos professores

¹ LABAREE, D. F. Poder conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In. PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ÁNGULO, F. **Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

é um caminho com muitas crateras e areias movediças, com problemas sérios quando o assunto é organizar os critérios profissionais, pois a classe é desvalorizada.

Historicamente, buscou-se assemelhar a profissão docente às outras profissões entendendo que basta saber o conteúdo para saber ensinar, conforme já exposto. Nesse contexto, a docência era considerada pelo autor como ““profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão” (IMBERNÓN, 2004, p. 13).

Para o autor o contexto da profissão tornou-se complexo e diversificado, uma vez que, ela exerce outras funções como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com as estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2004, p. 14), o que requer, segundo o autor, formação inicial e permanente.

Lüdke e Boing (2004) destacam que boa parte da profissão docente é conhecida pelos alunos antes da entrada deles nos cursos de habilitação profissional e que a formação inicial não consegue revelar o que ainda falta sobre o restante da profissão, o qual não será possível aprender sobre a visão do aluno. Nesse contexto o futuro professor continuará aprendendo nos estabelecimentos de ensino por meio da socialização profissional quando estiver atuando. Essa prática poderá dar consistência aos saberes pedagógicos que os docentes foram assimilando durante todo o processo de formação. Portanto, para os autores não há possibilidade de falar de profissionalização docente sem destacar as instituições de ensino, espaço de reconhecimento da profissão, pois fora desse espaço qualquer sujeito poderá exercer o papel de docente.

Para Boing (2008) falar de profissionalidade é pensar nas expectativas profissionais, pois ela é carregada de conflitos, havendo um distanciamento entre as expectativas sociais em relação ao docente e interpretação que cada professor faz dessas expectativas.

Roldão (2005, p. 108) destaca a profissionalidade como “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Ela busca caracterizar sociologicamente alguns descritores/caracterizadores da profissionalidade a partir de autores como Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, privilegiando quatro:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;

- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109).

A autora traz a profissão ‘médico’ para exemplificar o conjunto de descritores citados anteriormente: 1) destaca que eles são reconhecidos pela especificidade do que faz e pela utilidade social; 2) precisa dominar um saber que as outras profissões não dominam; 3) têm o poder de decidir pela ação médica e responde por ela diante de seus pacientes; 4) “reconhece-se numa comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é produzido e desenvolvido pelos próprios [...]. Tudo isso acontece no exercício liberal e nas atividades médicas e que “existe sujeição a hierarquias e regras que são externas à profissão, mas que não interferem no essencial do chamado “acto médico”” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Segundo a autora a massificação do sistema de ensino provocou uma “dependência da atividade docente face às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das épocas [...]” e que provocaram/provocam: 1) a falta de poder dos professores sobre o currículo, ou seja, o professor ensina aquilo que é considerado necessário para o momento, ou época; 2) o limite existente na intervenção do trabalho e da estrutura da escola.

Assim, a autora destaca que as dimensões do **poder** e do **controle** do professor sobre sua atuação docente têm sido restritas e isso vai constituindo limitações quanto ao estabelecimento social do seu estatuto como *profissional* pleno. Considera-se que o professor tem um poder dentro da sala de aula, o momento pode ser considerado de isolamento e privacidade, tem uma independência na disciplina que ministra, com os alunos, mas a autora afirma que é uma liberdade antiprofissionalidade e sem legitimação dos pares. Os professores têm o livre arbítrio da sala de aula, mas são mantidos a um estatuto que os subalterniza, proletariza e ainda os leva para papéis de funcionários mantendo-os cada vez mais distantes do estatuto de profissionais. Os professores não conseguem observar que essa ideia de liberdade, direito arbitrário de agir a sua maneira, sem qualquer interferência, sem necessidade de justificar-se para outros sujeitos, torna-se uma crença e é indicativo de antiprofissionalidade. Dessa forma, cada docente em seu individualismo vai conduzindo o trabalho sem perceber que está havendo um esvaziamento de **um corpo coletivo**.

Ao discutir a função definidora do ser professor articulado com o **saber** necessário para exercer a profissão, Roldão (2005, p. 113) afirma que “o saber que se associa ao ser professor

neste contexto, como o “elo mais fraco” da sua profissionalidade”. Ainda destaca alguns questionamentos:

Que é o *saber profissional* do professor? Que relação tem com a *função de ensinar* definidora da actividade? Como é visto o acto de ensinar pelos próprios que desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da acção docente? (ROLDÃO, 2005, p. 114).

A autora destaca que seus alunos, no percurso formativo, descobriram que para ser professor é necessário ter um saber imenso e eles acreditavam que isso não se fazia necessário, bastava saber a matéria e manter os alunos disciplinados, ou seja, quem sabe o conteúdo pode ser professor. A autora afirma que isso ocorreu, pois foi o que eles vivenciaram ao longo da formação e da socialização durante toda vida; o que para a autora, reafirma que o saber próprio do docente é “o elo mais fraco” da profissão dada a complexidade do contexto no qual atua, o que lhe exige diversos saberes.

Ao discutir sobre o conceito de ensinar a autora afirma que a questão do **saber** necessário à **função** de ensinar está relacionada socialmente com o ato de ensinar no qual coexistem duas leituras: “*ensinar* como professar um saber [...] e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza [...]” (ROLDÃO, 2005, p. 115). Na primeira leitura, o professor é reconhecido como um sujeito que *professa* um saber, tornando-o público, pois o conhecimento está restrito a ele. Na segunda, o professor é responsável por fazer o sujeito aprender o seu conhecimento.

O que justifica a função social do professor atualmente é o fato de serem responsáveis por fazer os sujeitos aprender um saber considerado importante pela sociedade. “Para isso e por isso são necessários profissionais de ensino que o saibam fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 116). Para tanto, ela destaca a necessidade de ressignificar a definição de ensinar. Isso reforça o estatuto de profissionalidade, pois a função de ensinar é considerada como algo específico, que outros sujeitos, possuindo saberes apenas conteudistas não saberão ensinar.

Para a autora há uma exigência, “na interpretação de ensinar *como fazer alguma coisa a alguém*” (ROLDÃO, 2005, p. 117) de que o professor saiba o conteúdo que vai ensinar e da sua ação dominando-os desde os primeiros níveis da educação, bem como o modo como vai utilizar esse conteúdo/ação para promover a aprendizagem dos estudantes, natureza específica da sua profissão.

Conforme já exposto, para saber ensinar somente os conhecimentos da graduação não são suficientes, o professor, em seu exercício profissional, precisa se profissionalizar, buscar uma formação continuada que atenda às suas necessidades e que contribua para o seu

desenvolvimento profissional. Essa busca pela profissionalização depende da disposição do professor em querer participar, em querer se profissionalizar (ALTET, 2003). Também nessa perspectiva, Nóvoa (1995) destaca que o envolvimento pessoal é de grande relevância para a construção da profissionalidade e da identidade docente e pode contribuir positivamente para a profissionalização docente que vai sendo construída ao longo da profissão. Sem envolvimento pessoal não haverá condições de provocar mudanças educativas, só se concebe essa mudança se houver uma conexão direta e uma relação estreita com todos os aspectos relacionados à realidade escolar e se o sujeito estiver disposto a apostar e investir na formação. Afinal, a formação continuada precisava fazer parte da trajetória do professor, precisa ser um processo contínuo e ininterrupto com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade modificando assim a profissionalização docente, ajudar a desenvolver conhecimentos necessários à profissão e, também, auxiliar na constituição da identidade do sujeito ao longo de sua trajetória de vida.

Boing (2008) reafirma que os “cursos de reciclagem” também não preparam o sujeito para enfrentar os desafios que vão aparecendo durante as aulas, pois são momentos específicos em cada turma, em cada instituição. Assim, afirma que, diferente de outras profissões, o trabalho docente está envolvido em um profissionalidade que está caracterizada cada vez mais pela imprevisibilidade. Há uma exigência cada vez maior para que “formação continuada seja também situada, personalizada, enredada e em serviço” (BOING, 2008, p. 159). Isso poderia ajudar a atender as demandas das instituições de ensino, pois cada escola tem características próprias e necessidades específicas.

Nessa perspectiva, corroboramos com Costa (2009, p. 44) quando afirma que “a profissionalização docente é um caminho cheio de lutas, conflitos, hesitações, recuos, dilemas e supõe o envolvimento ativo dos profissionais do ensino. Não se trata de um conceito pronto, ainda está em fase de elaboração”.

Diante do exposto, a profissão docente é marcada por muitos desafios, é necessário estabelecer uma profissão de professor de acordo com os desafios econômicos e educativos, e a única solução de fazer do ensino uma profissão, será: oferecendo salário digno, dar autonomia profissional, criar perspectivas de carreira, pois isso poderá auxiliar na concorrência com as demais profissões (BOURDONCLE, 1991). Assim, o autor destaca que o relatório Carnagy² propõe algumas medidas, como: reestruturação das instituições de ensino para que ofereçam um ambiente profissional menos burocrático aos docentes, com autonomia de decisão sob os meios

² Fórum sobre a educação e a economia, (1986).

para atingir objetivos implantados pelo Estado e instâncias locais. Isso poderá auxiliar os docentes a sentirem-se, em parte, responsáveis pelos resultados dos alunos e depende também de um apoio maior das políticas públicas.

2.2 Identidade segundo Dubar

Segundo Dubar (2005) a identidade não é algo dado, ela se constrói desde o nascimento e vai sendo reconstruída pelo sujeito ao longo da vida e por meio da interação com outros sujeitos, é produto de sucessivas socializações, de trocas. Socialização compreendida pelo autor como um procedimento pelo qual o ser humano vai desenvolvendo seu modo de agir, interagir e estar no mundo; como um processo dinâmico que vai se transformando, está sempre em construção e reconstrução ao longo da vida (DUBAR, 2005). Nesse contexto, não há uma identificação única dos sujeitos, cada um por meio das suas relações com o mundo em que vive vai construindo e reconstruindo as suas relações com as pessoas em diferentes situações.

O processo de construção da identidade de um sujeito, para o autor, é marcado pela interação progressiva com situações positivas e negativas e vai se constituindo nas relações sociais, pessoais, culturais, dentre outras, que ele vai vivenciando ao longo de sua trajetória de vida. Assim, a identidade é produto da socialização dos seres humanos que ocorre na interação e não no vazio cultural. A interação pode garantir mudanças no sujeito e ajuda na construção do seu eu, que aos poucos vai se completando, ressignificando e contribuindo para a constituição de sua identidade. Cabe destacar que essa constituição também acontece na reflexão constante da prática, na apropriação de sua história pessoal, na universidade, dentre outros. Segundo o autor as primeiras ações para a constituição da identidade são atribuídas pelos pais e sequencialmente pela família e pelos diferentes meios (cultural, social, político, dentre outros) que o sujeito vive. Portanto, a identidade é o resultado simultâneo “estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 105).

Para o autor há uma divisão da identidade, uma dualidade – a identidade para si (biográfica) e a identidade para o outro (relacional) – e, ambas são inseparáveis: a) identidade para si: autocompreensão de situações que os sujeitos fazem de si, tem caráter de construção durante uma trajetória; b) identidade para os outros: representações atribuídas pelos sujeitos que estão ao seu redor (alunos, colegas, padres, dentre outros). Assim, “a

identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu sei quem eu sou por meio do olhar do Outro”. Entretanto, o autor aponta que esse olhar do outro nunca me dá a certeza de quem eu sou, posso até tentar me colocar no lugar do outro, mas nunca vou conseguir estar em sua pele, sentir ou passar pelo mesmo que ele. Nunca vou ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro, pois “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 2005, p. 104). Nesse contexto, corroboramos com as ideias de Laing (1961)³ citado por Dubar (2005) quando afirma que o sujeito se apoia nas suas comunicações para se informar da identidade do outro e para forjar uma identidade para si.

Há uma articulação entre esses dois processos de identidade, a identidade para si e a identidade para o outro, na qual você é identificado pelo outro, mas pode recusar essa identificação e identificar-se de outra forma (DUBAR, 2005). Nesse ínterim, o autor levanta algumas categorias que auxiliam nessa identificação, tais como as características éticas, regionais, profissionais, as quais o outro usa para nos identificar.

Segundo Dubar (2005) as identidades são sociais e estão associadas com a permanência dos sujeitos a um grupo ou organizações e as posições sociais são associadas a um papel identitário. As identidades sociais são atribuídas a outros com a intenção de situar os sujeitos como objetos sociais, mas cada sujeito tem sua trajetória de vida que processa de um determinado modo. Dessa maneira a identidade pessoal pode ser assinalada pelo outro e o sujeito pode incorporá-la ou não, cada “indivíduo tem uma trajetória particular e a processa de um determinado modo” (DUBAR, 2005, p. 28). Assim, a identidade é fruto da interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de formação e trabalho. Mediante o processo de socialização a identidade docente vai sendo construída por meio das interações sociais que os docentes têm e também dos contextos em que atuam ou do grupo ao qual pertencem.

Dubar (2005) afirma que essas configurações identitárias são articuladas e para tanto esboçou um quadro (Quadro 1) no qual propõe categorias de análise da identidade, sintetizadas em dois processos: o biográfico (identidade para si), e o relacional, sistemático, comunicacional (identidade para o outro).

³ LAING, R. D. **Self and the others**. Trad. Française Le soi et les autres. Paris: Gallimard, 1961.

Quadro 1: Categorias de análise da identidade segundo Dubar

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro * Atos de atribuição “Que tipo de homem ou mulher você é” = diz-se que você é * Identidade - numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído) *	Identidade para si * Atos de pertença “Que tipo de homem ou mulher você quer ser” = você é que diz que é * Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada) * Identidade social “real” *
Identidade social “virtual” * Transação objetiva entre - identidade atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas * Alternativa entre - cooperação – reconhecimentos - conflitos/não reconhecimentos * “Experiência relacional e social do PODER” * Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas *	Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas * Alternativa entre - continuidades → reprodução - rupturas → produção * “Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais” * Identificação com categorias julgadas atrativas ou protetoras. *
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Dubar (2005, p. 109)

Dubar (2005) destaca no Quadro, anterior, que o processo relacional diz respeito à identidade para o outro, enquanto que o biográfico destaca a identidade para si. Para o autor elas são inseparáveis, pois eu sei quem eu sou por meio do olhar do outro.

A identidade para o outro é definida pelo “tipo de homem (ou de mulher) que você é”, caracterizado como *atos de atribuição*; e a identidade para si é definida pelo “tipo de homem (ou mulher) você quer ser”, caracterizado como de atos de *pertença*. (DUBAR, 2005, p. 106). Assim, o ato de atribuição corresponde à identidade para o outro e o ato de pertença, a identidade para si. Divisão que não é estanque, pois quando eu me vejo não consigo desconsiderar o que o outro reserva para mim, um processo marcado pela dualidade, que segundo o autor contribui para identidade do sujeito.

Dubar (2005) destaca a articulação entre os dois processos identitários heterogêneos.

o primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interação com o indivíduo.

o segundo diz respeito à interiorização activa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos (DUBAR, 2005, p. 107).

No processo relacional são legitimadas categorias que são impostas e levam a uma forma variável de *etiquetagem*, emprestando assim, uma identidade virtual aos sujeitos. Já no processo biográfico é necessário considerar as trajetórias sociais “pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidade para si”” (DUBAR, 2005, p. 107), também chamadas de identidades sociais reais. Assim, a identidade social está marcada pela dualidade; ela é resultado da articulação entre a identidade social “virtual” e identidade social “real”, sendo considerada pelo autor como estável, mas sempre em evolução.

O autor ainda destaca a importância da transação objetiva dentro do processo relacional que são as identidades atribuídas/propostas e as identidades assumidas/incorporadas. Dentro do processo biográfico destaca a transação subjetiva entre identidades herdadas e visadas. “Esta transacção pressupõe, pois para se articular com a outra, a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 108).

Assim,

Os dois processos coexistem e nenhum mecanismo macrosocial pode garantir, por exemplo, que as trajetórias socioescolares produzirão indivíduos providos de atitudes relacionais pré-adaptadas ao funcionamento óptimo dos sistemas sociais do futuro. (DUBAR, 2005, p. 110).

O autor aponta para o desafio da articulação entre os dois processos afirmando que “não se faz a identidade das pessoas sem elas, contudo não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 110). Para ele há um mecanismo comum entre esses dois processos heterogêneos (o relacional e o biográfico), o qual denomina de esquemas de tipificação. Esses esquemas consistem nos modelos utilizados pela sociedade para realizar a identificação dos sujeitos e contribuem para criação de vários tipos identitários, por exemplo, as categorias utilizadas no campo do estado civil (solteiro/casado/separado/divorciado/união estável...), para o campo religioso (atuante/não atuante, católico/espírita/evangélico/ateu...). Assim, não há uma hierarquia entre as categorias, que nem sempre é possível estabelecer uma relação entre elas e que uma categoria utilizada no presente pode não ser a mesma para identificar o sujeito no futuro.

Dessa forma, as categorizações sociais auxiliam na construção da identidade denominada pelo autor de identidade social. Para Dubar (2005) as categorias sociais influenciam no processo de construção da identidade para si, mas não a determinam, pois não necessariamente os sujeitos vão utilizá-las. Entretanto, cada geração vai reconstruindo suas

identidades sociais a partir de alguns elementos das identidades sociais herdadas da geração precedente; das identidades virtuais adquiridas no núcleo de socialização inicial; das identidades possíveis e acessíveis durante a socialização secundária. Essas categorias da identificação social vão evoluindo ao longo do tempo, podem ter ligações entre si às quais permitem negociações identitárias que vão auxiliando os sujeitos na constituição de sua identidade. A identidade social se constrói na articulação dos dois processos – biográfico e relacional.

Em relação ao *processo biográfico*, este diz respeito às várias maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam suas trajetórias familiares, escolares, profissionais, ou seja, sua trajetória vai justificando a constituição dos aspectos da identidade. Para o autor há uma dualidade

[...] entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias. (DUBAR, 2005, p. 113).

Os campos de possibilidades vão surgindo de acordo com as buscas de cada sujeito. Como já afirmamos tem início na família e perpassa por toda trajetória de vida numa construção e reconstrução. Essa identidade é novamente alterada quando o sujeito deixa a instituição escolar e entra no mercado de trabalho. Esse momento é complicado, pois muitas vezes a realidade é marcada por dificuldades de entrada no mercado de trabalho, mudanças tecnológicas e instabilidade no emprego.

O resultado desse confronto depende das modalidades de construção de uma identidade profissional de base – primeira identidade profissional, que “constitui não só uma identidade no **trabalho**, mas também e, sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de **emprego** e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de **formação**” (DUBAR, 2005, p. 114, grifos do autor). O confronto da construção da identidade para si com o mercado de trabalho coincide com o que Hughes⁴ denomina “drama social do trabalho”, que implica no risco do sujeito permanecer ou não no emprego, pois a situação exige uma invenção de estratégias das pessoas de apresentação de si, e que são determinantes para a vida profissional. Assim, essa identidade profissional de base é marcada também pela incerteza.

⁴ HUGHES, R.. **O Choque do Novo**: o documentário sobre arte moderna. 1980. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=930>. Acesso em: 20 jan. 2015.

O Choque do Novo (The Shock of New), do crítico de arte Robert Hughes, foi ao ar de 21 de setembro a 9 de novembro de 1980, em oito partes, sendo exibido no Brasil apenas nas tvs educativas, sendo por isso, pouco visto e comentado pelo público brasileiro.

Em relação ao *processo identitário relacional* o autor afirma que o mesmo “[...] diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção” (DUBAR, 2005, p. 118). Para ele, na construção biográfica de uma identidade profissional, os sujeitos devem entrar em relações de trabalho e participar das atividades coletivas das instituições, intervindo nas relações construídas ou a serem construídas.

Conforme já exposto, somente um dos processos não é suficiente para analisar a questão da identidade. A interlocução entre esses processos constitui-se no espaço de legitimação das identidades, bem como na construção ao longo do tempo das identidades sociais e profissionais de uma dada geração, a ser confrontada com as outras na sua trajetória biográfica e no seu desenvolvimento espacial. Dessa forma, o autor define a identidade como espaço-tempo geracional. Ao definir a identidade como espaço-tempo geracional, Dubar (2005, p. 156) afirma que

A identidade social é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e na posições herdadas de gerações precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente.

Ainda para o autor a construção identitária adquiriu grande importância no campo do trabalho, do emprego e da formação contribuindo para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social.

Assim, as identidades estão sempre em estruturação, desestruturação e reestruturação, pois elas são individuais ou coletivas e podem ser abaladas no momento em que as crises ou os conflitos ocorrem, estabelecendo a crise das identidades.

O desenvolvimento do ser humano se faz também por meio de crises, conflitos e resoluções. Pode ser um período difícil, dolorido, mas benéfico, pois poderá tirar o sujeito do comodismo e levá-lo a repensar a prática, pode ser produtivo e ainda levar o desenvolvimento docente.

Dubar (2006, p. 14) define a crise como “fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo”. É uma ruptura, uma mudança brusca, que desestabiliza e desequilibra. Pode se multiplicar em diversos setores e idades, como profissional, separações, divórcios, decepções, políticas, dentre outros. Os sujeitos se veem na necessidade de mudar de emprego, casa, casamento, etc., e todas essas mudanças causam crises, às vezes é necessário reaprender, recomeçar, partir do zero e as pessoas adultas têm mais dificuldades de adaptação, o novo causa

medo e receio. Assim, para o autor as crises convergem para conflitos biográficos oriundos de processos sociais, como as crises das profissões, que afetam profissionais como professores, médicos, enfermeiras, advogados, dentre outros, provocando uma crise de identidade.

As crises de identidade muitas vezes se constroem pelo oposto, por estar fazendo outra coisa e não saber como sair do contexto. Ela afeta as tradições, a cultura religiosa, a política, as famílias, afeta efetivamente o comportamento do homem com o mundo, a natureza, dentre outros. Ela é desencadeada pela imposição de uma identidade não desejada, colocando em evidência as ideias preconcebidas sobre o outro e sobre si.

Uma expressão utilizada por Dubar (2005) no lugar de identidade é “formas identitárias”. Segundo o autor elas definem a constituição da identidade profissional das relações de trabalho. No entanto, as experiências biográficas, a história de vida, participam também das constituições identitárias. As formas identitárias não são estanques e deterministas na vida do sujeito. São dinâmicas e podem, com o passar do tempo e das experiências serem alteradas. Assim, a identidade não é única para os mesmos sujeitos, cada qual tem a sua, assim como a impressão digital, ela está sempre em movimento, contribuindo para a formação da identidade profissional.

Dessa maneira é possível ajudar os indivíduos a explorarem seus significados mais importantes e que estão presentes em sua história de vida contribuindo na criação de uma nova política da identidade. (DUBAR, 2006). O autor ainda destaca que a profissionalidade docente é uma das dimensões do conhecimento e não pode ser desassociada do pessoal, ou seja, a forma identitária profissional está vinculada a identidade pessoal. As relações sociais que o sujeito estabelece desde a infância vão construindo seu repertório pessoal que constitui sua identidade, ou seja, a identidade se constrói na relação com o outro.

2.3 Identidade segundo Bolívar

Em relação à identidade, Bolívar (2006) afirma que ela não é uma essência pessoal, mas um produto das relações pessoais e interpessoais, em busca de uma realização profissional e pessoal, somos o que buscamos durante a trajetória de vida. O autor define que “os indivíduos se veem obrigados a construir suas identidades por meio de um processo em que se intensifica a necessidade de individualização [...]” (BOLÍVAR, 2006, p. 22). Essa identidade vai se formando por meio de um processo de socialização e prática profissional que é a identidade profissional do sujeito, ela está ligada a uma aquisição de normas, regras, valores, dentre outros. Assim, a

identidade é um dos elementos importantes e cruciais dos modos como os docentes vão construindo diariamente a natureza do seu trabalho por meio da motivação, satisfação e competências.

Entendida como uma construção dinâmica composta por vários elementos que num dado contexto tem sentido para o sujeito, a *identidade profissional* resulta, segundo Bolívar (2006), num processo de socialização biográfico e relacional, estável ou não, ligada ao contexto no qual o sujeito está inserido. Trazendo as contribuições de Cattonar⁵ (2006) o autor enumera três hipóteses nas quais a identidade profissional se apoia: 1) ela tem uma *identidade específica*, pois se desenvolve em um contexto particular no qual o sujeito se apoia em regras, normas, valores profissionais de um determinado grupo; 2) ela é uma *construção singular*, sendo própria de cada sujeito, marcada por sua trajetória de vida (social, familiar, escolar, profissional) num processo biográfico - da identidade para si; 3) ela também é uma *construção identitária relacional* constituída na relação com o outro e resultante da identidade que o sujeito assume e que o outro lhe atribui (CATTONAR, 2006 apud BOLÍVAR, 2006).

Em relação à identidade profissional o autor aponta que o trabalho ocupa posição de destaque, pois “somos o que fazemos” num contexto marcado pelo conhecimento e competências que se possui, pela satisfação e identificação com o trabalho, pela socialização, pelo *status* conferido, dentre outros. Para ele a identidade profissional é o resultado das interações entre as experiências pessoais (biográficas) dos docentes e o seu contexto social, cultural e institucional em que exercem suas atividades diárias. A identidade profissional é traduzida com frequência como um conjunto de maneiras de ser e atuar, desenvolvidas ao longo da vida profissional e que proporcionam uma imagem coerente de si mesmo. As identidades sociais e pessoais são dimensões da identidade profissional e todas compõem a identidade em si.

Nas palavras de Bolívar (2006), o sujeito consegue elaborar um sentido para si na multiplicidade das relações sociais e de poder e, assim ser reconhecido por seus colegas de trabalho. Também afirma que a identidade profissional é o resultado transacional entre o sujeito e o grupo social destacando cinco modos de compreendê-la:

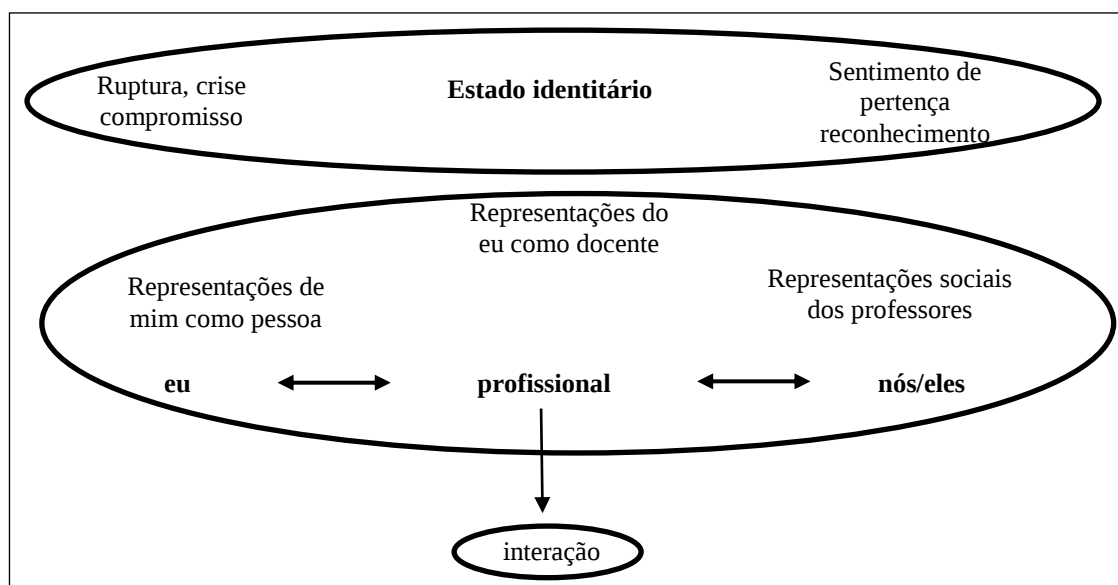
- a) a identidade como *experiências negociadas*, em que os próprios conhecimentos definem o que são pelos modos em que participam ou atuam com outros; b) identidade como uma comunidade de *membros*; c) identidade como uma *trajetória de aprendizagem*; d) identidade como nexos entre *múltiplos membros*; e) identidade como uma relação entre o local e o global (BOLÍVAR, 2006, p. 49. Grifos do autor).

⁵ CATTONAR, B. **Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique**. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. Education et Francophonie, 2006.

Esse resultado transacional corresponde aos atributos e valores que são reconhecidos externamente ou reivindicados internamente e que diferenciam alguns grupos profissionais de outros. Assim, a identidade profissional vai se constituindo no exercício da profissão de acordo com as diferentes experiências que os sujeitos vão acumulando ao longo da vida.

O autor ainda aponta que “é na interação entre as representações do eu como pessoa e nas representações sociais onde se julgam as representações do eu como docente” (BOLÍVAR, 2006, p. 48). Buscando representar melhor essa constituição pela interação da identidade o autor propõe uma representação a partir de um estado identitário que se situa entre dois polos: o pessoal e o social, expresso na Figura 1.

Figura 1: Constituição pela interação da identidade



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Bolívar (2006, p. 148).

Assim, a identidade profissional docente é organizada pelo processo de socialização, pela interação biográfica, experiencial, pelo contexto, pelos saberes e competências necessários à prática profissional e se caracteriza por uma parte comum a todos os professores e uma específica ligada aos contextos do trabalho.

Para o autor, “cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionadas por fatores contextuais, que se cruzam nas vidas profissionais” (BOLÍVAR, 2006, p. 55). Portanto, cada sujeito é responsável pelas buscas e construções, o seu desenvolvimento profissional não é independente do pessoal, a trajetória é determinada pelo ciclo de vida, atitudes, compromisso, capacitação, ou seja, pela formação que cada um busca, também pela representação de si mesmo, pelos conhecimentos, habilidades,

atitudes, pelas metas, dentre outros. Essas buscas estão ligadas ou não ao contexto de trabalho e vão formando a identidade profissional.

Ao terminar o período escolar o sujeito busca sua inserção no campo profissional e tende a tomar um “choque de realidade” conhecido também como crise de identidade. Essa crise pode ocorrer pela falta de preparação específica para inclusão profissional. Segundo Bolívar (2006, p. 68-69) “a formação, é um lugar de responder as necessidades externas e as demandas singulares, formuladas ou construídas” e para formar esse profissional é necessário mais que agências de formação, mas de recursos que oportunizem modalidades informais de formação que estejam ligadas ao contexto de trabalho e aos conhecimentos necessários a esse trabalho.

Conjugando os referenciais teóricos com os dados de suas pesquisas, Bolívar (2006) levantou algumas dimensões (Quadro 2) que permitem analisar os componentes da identidade profissional e a construção da identidade profissional dos professores.

Quadro 2: Dimensões em nossas análises da identidade profissional do professorado

Componentes da identidade profissional	Construção da identidade profissional
<u>Autoimagem</u> caracteriza como o sujeito define a si mesmo e pode possuir características idênticas ao seu grupo de profissão. A autoimagem também é caracterizada como identidade para si, representação que o sujeito faz de si mesmo e diferenciação com os demais. <u>Reconhecimento social</u> caracterizado como um processo relacional, ou seja, se constrói com as identidades reconhecidas pelos outros, é atribuído às aprendizagens culturais, aos contextos de trabalho e sua construção também passa pelo “choque de realidade”, ou crise, no qual os professores se sentem vulneráveis quando há a falta de reconhecimento social, a desvalorização do <i>status</i> e do trabalho docente. <u>Grau de satisfação</u> o profissional deve se sentir bem na realização de suas atividades. Satisfação que “[...] não vem dada diretamente pelo trabalho, é algo a conquistar, com o perigo - sempre constante - de fracassar” (BOLÍVAR, 2006, p. 145). <u>Relações sociais no Centro/Departamento</u> propõe romper com o isolamento e o individualismo docente em busca de uma cultura de colaboração e relação de colegialidade entre os professores. <u>Atitude ante à mudança</u> receptividade ou resistência diante da mudança, são condicionadas pelas crenças e percepções e pelo sentido que os professores dão para sua vida ou para a melhoria da educação, o que afetam diretamente os conhecimentos, as habilidades ou as competências, bem como as dimensões emotivas e atitudinais.	<u>Trajetória de vida</u> corresponde ao modo em que os sujeitos vão reconstruindo, de maneira subjetiva, os acontecimentos que são significativos durante sua vida e também os que tiveram interrupções e continuidades. Ao narrar o sujeito não só conta a sua história, mas também a reconstrói. <u>História profissional</u> Bolívar (2006) esclarece que a identidade profissional vai sendo construída ao longo do processo de socialização específica e isso ocorre tanto no período da formação inicial quanto no grupo profissional docente. A identidade profissional está relacionada com a história singular do professor e sua ligação a outros grupos da sociedade. <u>Formação recebida</u> refere-se às experiências da formação inicial e continuada que durante a carreira do professor vão determinando a forma como concebem o ensino e conduzem a classe. Constituem-se em: experiências da infância e de ensino, que tem internalizado em sua escolaridade; modelos de professor, determinadas pessoas que marcaram a sua história; formação permanente – cursos, oficinas, palestras, dentre outros. <u>Crise de identidade</u> se apresenta quando a profissão passa de uma situação estável a uma atividade incerta, mal reconhecida ou problemática, na qual o docente se sente desvalorizado, o que pode provocar crise vivencial, emocional, psicológica, dentre outros.

Competências profissionais

expressam o conhecimento profissional, no sentido de mobilizar saberes para tomada de decisões e atuação no contexto de trabalho. Bolívar (2006, p. 163 – 164) defende que para “ensinar não basta saber o conteúdo, entre outras competências se deve saber transformar o saber disciplinar em conteúdos ensináveis e aprendidos pelos alunos”.

Expectativas de futuro na profissão

é preciso considerar igualmente os projetos e as expectativas futuras dos sujeitos. As expectativas representam o que os docentes desejam e contribuem para dar energia e compromisso para as situações atuais no sentido de conseguir realizar o proposto.

Fonte: Adaptado, pela pesquisadora, de Bolívar (2006, p. 129).

Assim, a construção da identidade profissional docente é um processo contínuo, tem início no âmbito familiar, no social, no período escolar, na formação inicial. A formação universitária é caracterizada como identidade profissional de base, e é a primeira visão e contato com a prática profissional. (BOLÍVAR, 2006). São os primeiros anos na profissão que irão contribuir para fixar e/ou reformular a identidade do sujeito dentro de um grupo social. Para fixar essa identidade é necessário um conjunto de saberes e competências que irão fundamentar a prática profissional e que são reconhecimentos por outros sujeitos (colegas, alunos, família, dentre outros.). Entretanto, quando a identidade de base (matemática, português, história, dentre outros) tem um choque com a demanda do exercício profissional (ir além de ensinar, ou seja, atender aos alunos em suas especificidades, cuidar da ordem da sala, educar), ocorre a primeira *crise de identidade*.

O autor destaca que uma crise pode perturbar a vida do sujeito, desestabilizá-lo e fazer com que ele precise de reorganização. Não podemos caracterizar a crise apenas como algo ruim, ela pode trazer mudanças significativas para o sujeito, essa reorganização e reestruturação podem proporcionar conhecimentos significativos, vivências novas.

Bolívar (2006) destaca que a primeira crise de identidade do professor é o do choque de realidade, ou seja, com a entrada do professor para a profissão, ele poderá perceber que o conhecimento de base não atende as necessidades dos alunos, que a formação recebida na universidade não consegue ajudá-lo a atender as exigências do mercado e nem o desempenho profissional. Essa crise pode levá-lo a desistência da profissão ou fazê-lo compreender que precisa continuar trilhando os caminhos da aprendizagem. Compreendemos que alguns profissionais no lugar do compromisso com a profissão irão carregar consigo fenômenos de resistência, sentimento de culpa, estresse, dentre outros. Alguns professores irão tentar redefinir suas estratégias de trabalho, readaptarem sua rotina.

O autor destaca que esse momento de crise está sendo vivenciado, atualmente, principalmente pelos professores de escolas públicas e do ensino secundário e tem afetado professores e alunos. Assim, professores estão trocando seu trabalho, pois estão cada dia mais desmotivados, frustrados e entrando em um círculo vicioso, seu esforço não é reconhecido, para alguns a motivação é a expectativa de jubilação. O autor ainda destaca que há uma precariedade crescente, a perda de autoridade perante a classe, menosprezo das autoridades educacionais, a responsabilização do docente pelos problemas da educação, formação continuada sem a contextualização necessária, dentre outros.

Diante do exposto, fica fácil compreender as nostalgias e também o discurso defensivo dos professores quanto às suas condições de trabalho, pois mudanças educacionais e reformas afetam diretamente os conhecimentos e as habilidades ou capacidades dos docentes.

2.4 Saberes da docência

Tardif (2002) ao discutir sobre os saberes da docência faz alguns questionamentos os quais corroboramos:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] Como os saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através de outras fontes? Qual é o papel do peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc? [...] (TARDIF, 2002, p. 10).

Após os vários questionamentos o autor destaca que desde 1980 a questão dos saberes dos professores vem sendo discutida por várias pesquisas. Essas pesquisas empregam teorias e métodos diversos apresentando concepções sobre os saberes dos professores.

Para o autor não há possibilidade de separar a questão dos saberes dos professores de outras dimensões do ensino e nem do trabalho realizado pelos docentes. Assim, é impossível dissociar o saber do contexto do trabalho, pois “[...] saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...]” (TARDIF, 2002, p. 11). O saber é específico do sujeito, das diversas experiências que ele vai passando ao longo de sua existência.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

O saber dos docentes é um saber social mesmo que eles estejam atuando individualmente em sua prática, pois esses saberes são oriundos de diversas relações estabelecidas ao longo da profissão, seja com alunos, outros professores, dentre outros. Ao defender que o saber docente é social Tardif (2002) destaca cinco motivos: 1) é partilhado pelo grupo de professores que têm uma formação comum; 2) sua posse e utilização dependem de um sistema que garanta sua legitimidade e orienta sua definição e utilização; 3) seus próprios objetos são práticas sociais; 4) as disciplinas, as práticas pedagógicas, o que e como ensinar vão evoluindo com o passar do tempo e com as mudanças sociais; e, 5) vai sendo desenvolvido no contexto da socialização profissional, na qual é modificado, incorporado e adaptado de acordo com os momentos vivenciados e com as fases da carreira.

Para Tardif (2002) os saberes dos professores relacionam constantemente o que eles são (emoções, trajetória de vida, cognição, expectativas, cultura, etc.) – personalizados, e o que eles fazem, ou seja, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* quando ensino – situado, não de forma dicotomizada, mas na dinâmica do trabalho escolar. Por isso esses saberes são personalizados e situados. Para ele, esses saberes do professor são materializados por meio da formação que recebem na universidade, nos cursos de formação continuada, de práticas socializadas, de programas, etc., ou seja, são *saberes dele*. Dessa forma, o autor defende a perspectiva de que o saber do professor situa-se na interface entre o saber individual e o saber social, “entre o ator e o sistema, a fim de capitar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). Para tanto, organiza suas ideias a partir de seis fios condutores, destacados na figura 2.

Figura 2: Fios condutores dos saberes dos professores

<u><i>Saber e trabalho</i></u> O saber está a serviço do trabalho. Tardif (2002) defende que o saber dos docentes precisa ser compreendido na relação com o trabalho realizado na instituição escolar e também na sala de aula e está relacionado à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho e traz as marcas do seu trabalho.
<u><i>Diversidade do saber</i></u> Refere-se aos diferentes saberes que os docentes afirmam possuir ao serem questionados sobre eles, tais como: saberes curriculares, dos livros didáticos, dos programas, das matérias a serem ensinadas, dentre outros. Dessa forma, o saber dos professores é: plural, composto, heterogêneo, uma vez que provém de fontes variadas.
<u><i>Temporalidade do saber</i></u> Refere-se ao saber dos professores que é plural e temporal, pois dependem da história de vida e da carreira profissional do sujeito. É temporal, pois são construídos e vão sendo dominados constantemente durante o período de aprendizagem, supõem que o sujeito demora um determinado tempo para aprender a ensinar, a dominar os saberes necessários ao trabalho docente.
<u><i>A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber</i></u> Os professores hierarquizam os saberes de acordo com sua utilidade no ensino, pois “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”. (TARDIF, 2002, p. 21).
<u><i>Saberes humanos a respeito de seres humanos</i></u> Traz a ideia de trabalho interativo no qual o objeto é a interação humana, os saberes são mobilizados nessa interação e não podem ser pensados a partir de modelos dominantes do trabalho material.
<u><i>Saberes e formação de professores</i></u> Refere-se à necessidade de repensar a formação para o magistério considerando os saberes dos professores bem como as realidades específicas do seu trabalho diário, buscando uma articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade sobre o ensino e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Dessa forma, os saberes do professor não se reduzem à mera transmissão de práticas, vivências, conteúdos, dentre outros, eles são oriundos da interface entre o saber individual e o saber social. O saber docente, definido por Tardif (2002, p.36) “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, revela que o mesmo é proveniente dessas diversas fontes as quais destacamos no Quadro 3.

Quadro 3: Fontes do saber docente

<u><i>Saberes da formação profissional</i></u>
Relativos às ciências da educação e da ideologia pedagógica, também são denominados de saberes profissionais e constituem-se em saberes transmitidos pelas instituições formadoras, nos quais os objetos de saber para essas ciências são o professor e o ensino
<u><i>Saberes disciplinares</i></u>
Produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos são oriundos da instituição universitária e advêm das diversas disciplinas oferecidas por ela. Os saberes curriculares se materializam sob a forma de programas escolares a serem desenvolvidos pelos professores.
<u><i>Saberes experienciais</i></u>
Constituídos por meio do trabalho cotidiano dos professores bem como pelo conhecimento do seu meio. São saberes que emergem da experiência e são por ela validados tanto de forma individual como coletiva por meio de <i>habitus</i> e habilidades.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Em sua pesquisa Tardif (2002, p. 48) observou que quando o docente não consegue controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional ele “[...] produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática [...]”. Esses saberes também são utilizados para fundamentar sua competência e para julgamento da formação anterior ou da sua formação ao longo da carreira. Geralmente os docentes fundamentam esses saberes experienciais afirmando que a prática é composta por múltiplas interações, as quais permitem diversas atuações do professor e, portanto, se aprende a ser professor na prática.

Cabe destacar que essa prática é realizada numa rede de interações com outras pessoas na qual o elemento humano é determinante dessas relações, envolvendo sentimentos, valores, atitudes e requerendo dos professores capacidade para interagirem com pessoas, o que confirma sua própria capacidade de ensinar e atingir desempenho satisfatório na profissão. Todas as interações ocorrem em um determinado contexto, geralmente a escola, que é constituída por relações sociais, hierárquicas, etc., ou seja, as interações acontecem “em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas)” (TARDIF, 2002, p.50). Dessa forma, o autor destaca que os saberes experienciais proporcionam aos professores algumas certezas sobre o contexto de trabalho na escola facilitando a sua integração.

Os saberes experienciais possuem três “objetos”:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;

- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 50).

Esses objetos não são de conhecimento, mas são integrantes da prática docente e se revelam por meio dela, ou seja, são condições da profissão. Desses objetos o autor destaca três observações importantes, a saber:

- 1) há uma defasagem na relação entre os objetos-condições, estabelecida pela distância entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação. Essa distância é conhecida como “choque de realidade” na qual os licenciandos ao se tornarem professores vivenciam os limites de seus saberes pedagógicos. Essa descoberta provoca rejeição e abandono da profissão por parte de alguns docentes, por outros uma reavaliação dos cursos e para alguns um julgamento mais brando relativizando culpados.
- 2) À medida que o professor vai se sentindo seguro na prática da profissão, o conhecimento desses objetos-condições vai se constituindo em aprendizagem rápida que tem valor de confirmação, transformando-se em uma maneira pessoal de ensinar.
- 3) Para Tardif (2002, p. 51), “os objetos-condições não tem o mesmo valor para a prática da profissão” há uma hierarquia entre os saberes docentes que dependem da dificuldade que se apresentam em relação à prática.

A origem dos saberes experienciais ocorre na prática diária dos docentes em paralelo com as condições da profissão, pois é por meio do confronto dos saberes produzidos na experiência coletiva que esses saberes experienciais vão adquirindo objetividade, ou seja, os saberes acumulados individualmente precisam ser sistematizados para serem transformados num discurso da experiência, no sentido de formar outros professores e ainda ser capaz de dar respostas para os seus problemas. Para a objetivação desses saberes da experiência, é necessário o relacionamento de jovens professores com professores mais experientes, colegas de profissão do dia a dia, formação de estagiários e professores em início de carreira. Dessa forma, os professores à medida que vão formando outros professores se tornam também formadores (TARDIF, 2002).

Essa formação não ocorre apenas no contexto formal, mas também no informal. No dia a dia os docentes trocam informações sobre material didático, como organizar a sala de aula, sobre os alunos, vão compartilhando os saberes práticos adquiridos nesse cotidiano. Há também outros espaços de troca de experiências tais como, as reuniões pedagógicas, a formação continuada (congressos, seminários, palestras), dentre outros. Essa pluralidade de saberes

caracteriza o saber docente, em heterogêneo. Heterogeneidade, conforme exposto, que não se caracteriza apenas pela natureza dos saberes presentes na sala de aula, mas também pelas situações dos professores diante de grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. Nesse sentido, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes e aos poucos vão sendo retraduzidos e incorporados à prática da sala de aula pelos docentes de acordo com o seu contexto escolar. Portanto, não são aprendidos somente na prática.

A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 4) no qual o autor propõe um modelo tipológico com a intenção de identificar e classificar os saberes docentes, além de evidenciar suas fontes de aquisição e os seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 4: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Tardif (2002, p. 63).

De acordo com o quadro os professores fazem uso de conhecimentos pessoais bem como de um saber-fazer que é próprio da sua história de vida, do seu contexto cultural e, além disso, utilizam programas, livros didáticos, cadernos de exercícios. Eles têm como referência os saberes escolares, das disciplinas a serem ensinadas e também utilizam de sua experiência e de

seus conhecimentos da formação profissional. Cabe destacar que a natureza social do saber profissional também é evidenciada, pois os saberes dos professores provêm de diversos lugares sociais anteriores à sua carreira (família, escola primária, etc.). Dessa forma, no contexto escolar quando esses saberes são mobilizados é difícil identificar de onde são provenientes, o importante é que são utilizados para a função educativa.

Em relação aos saberes que servem de base para o ensino o autor levanta algumas concepções:

- 1) “um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (TARDIF, 2002, p. 65). Sendo assim, o docente é um profissional que veio construindo os seus saberes provenientes de vários contextos, adquiridos de experiências familiares, escolares, amigos, antigos mestres, aprendizagens das instituições de ensino, da experiência coletiva, na formação continuada, na história de vida, crenças, valores, rotinas, cultura, dentre outros, que fazem parte de seu repertório e que poderão servir ou ser solicitados em seu processo de trabalho.
- 2) “A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica” (TARDIF, 2002, p. 65), no qual parte-se da concepção de que primeiro cria-se um conjunto de conhecimentos para depois aplicá-los na prática.
- 3) “O ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos” (TARDIF, 2002, p. 66). A ação cotidiana do professor é composta de vários tipos de juízos práticos que auxiliam em sua atuação, tais como valores morais ou normas sociais, juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que foram sendo assimiladas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Enfim, essa ação tem como referência a sua experiência de vida.

A experiência de vida é socializada pelo professor em sua trajetória pré-profissional e em sua carreira. A formação dos saberes desenvolvidos durante a fase pré-profissional é relevante para a compreensão dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser. Essa fase corresponde às experiências familiares e escolares dos professores que são os conhecimentos adquiridos antes da formação profissional, oriundos da família, amigos, grupos, ambiente de vida, a escola dentre outros e que ajudam na constituição da identidade pessoal e social dos professores.

Em relação à carreira Tardif (2002, p. 79) adota o ponto de vista da escola de Chicago que concebe “a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa o seu grau de estabilidade e sua identidade”. Então, o estudo da carreira corresponde à análise da posição ocupada pelos sujeitos em um dado momento tanto do tempo quanto de sua trajetória ocupacional que se apoiam em dois fenômenos: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores.

Sobre a institucionalização da carreira pode-se afirmar que os professores são membros de categorias coletivas que os antecederam e que seguiram uma trajetória mais ou menos parecida, ou seja, os papéis profissionais os quais são chamados a desempenhar estão ligados às normas que eles devem seguir nessa ocupação exercida. Normas que não são apenas as formalizadas, mas também as informais, tais como: atitudes e comportamentos que foram estabelecidos pela tradição ocupacional e pela cultura desse professor e que devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, bem como no contato com outros sujeitos que atuam na escola e com a experiência de trabalho.

A dimensão subjetiva da carreira refere-se ao fato de que os sujeitos buscam dar sentido à sua vida profissional, sendo seus atores, e contribuindo para definição e construção de sua carreira por meio de ações e projetos. Dessa forma, a estruturação da carreira está na integração entre as ações dos sujeitos e as normas e papéis decorrentes da institucionalização das ocupações, “papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações” (TARDIF, 2002, p. 81). Nesse contexto, os sujeitos contribuem para a reestruturação dessas normas e papéis institucionalizados visando alterá-los a partir de situações novas ocorridas no âmbito das condições de trabalho.

Assim, a carreira resulta em um fluxo contínuo entre as interações dos sujeitos e as ocupações que vão modificando a sua trajetória, bem como as ocupações que eles vão assumindo permitindo-nos “perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor”, pois eles vão sendo incorporados às atitudes e aos comportamentos do professor por meio da socialização profissional. Para o autor a carreira permite a fundamentação da prática do professor “o que ele é e faz” ao longo de sua trajetória profissional (TARDIF, 2002, p. 81).

Em relação às fases iniciais da carreira a pesquisa de Tardif (2002) revela que as bases dos saberes profissionais vão sendo construídas entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. É uma fase complicada, denominada por muitos autores de “choque de realidade”, “choque de transições” ou “choque cultural”, na qual há o confronto com a realidade do campo profissional,

frente à complexidade da profissão, conforme já exposto. Muitos professores iniciantes desistem da profissão por terem a certeza de que não estão preparados para assumir a responsabilidade de formação dos alunos. É uma fase na qual os professores questionam a visão idealista de escola, de sala de aula, dos alunos, ou seja, as expectativas profissionais vão sendo reconstruídas, a sua tomada de consciência leva a uma construção gradativa de sua identidade profissional. Há de se considerar ainda que a experiência dos colegas também auxilia nessa construção e que também aos poucos esse professor vai conseguindo delimitar os territórios de sua competência e atuação como professor, o que acontece com o tempo e com a experiência de trabalho.

Assim, com o passar do tempo o professor começa a entender as necessidades dos seus alunos, bem como a conhecer e aceitar seus próprios limites tornando-se mais flexível e acaba apagando, da memória, a visão de professor idealista. É uma tomada de consciência da realidade da profissão no sentido de construir suas próprias aprendizagens e sua identidade profissional. Segundo o autor isso ocorre, sobretudo com os professores regulares e efetivos, pois o professor em situação precária de trabalho enfrenta outra realidade. Esse professor tem uma flutuação grande nas funções a serem ocupadas de um ano para o outro, pois em geral muda constantemente de escola, de turma, levando tempo para dominar as condições de trabalho em sala de aula, não vivendo uma relação seguida com os mesmos alunos, não gozam de certos benefícios sociais, dentre outros. Essa instabilidade provoca a precariedade profissional, emocional e torna “difícil à edificação do saber experiencial no início da carreira” (TARDIF, 2002, p. 90).

No processo de socialização profissional destacado por Tardif (2002), tanto a trajetória pré-profissional quanto a carreira dos professores entrevistados trouxeram elementos que contribuem para caracterizar os saberes profissionais docentes. O autor afirma que os saberes profissionais são adquiridos

- 1º) [...] no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade;
- 2º) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência do ramo;
- 3º) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais;
- 4º) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino - que também possui certas características específicas (TARDIF 2002, p. 219).

Os resultados de sua pesquisa conduziram-no a afirmar que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais, personalizados e situados.

Em suma, os saberes dos professores trazem consigo marcas de extrema importância para a constituição de sua identidade, pois não são produzidos da noite para o dia, são saberes desenvolvidos ao longo da vida, pela busca constante e pela interação com o outro.

No sentido de buscar os elementos que auxiliam na constituição da identidade docente, bem como os saberes envolvidos nesse processo, o próximo capítulo apresenta informações sobre a pesquisa de campo realizada com estudantes do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo.
Requer sua ação transformadora sobre a realidade.
Demanda uma busca constante.
Implica em invenção e reinvenção.
A reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer,
pelo qual se reconhece conhecendo e,
ao reconhecer-se assim,
percebe o “como” de seu conhecer e
os condicionamentos a que está submetido seu ato.
(FREIRE, 1982, p. 27)*

Neste capítulo apresentaremos nossa trajetória metodológica: o tipo de pesquisa, os instrumentos de produção dos dados, o referencial teórico-metodológico e o cenário da pesquisa, a fim de que o caminho traçado demonstre o desenvolvimento proposto nos objetivos. Esclarecemos que esse percurso foi realmente uma descoberta, um aprender e, dessa forma, resolvemos apresentar cada um dos passos percorridos. Este momento inclui a criatividade e a experiência de pesquisadora, precisamos também do conhecimento e experiência da orientadora, pois ela, de posse dos elementos pesquisados, auxilia na organização e reorganização dos dados, na criação do caminho de investigação bem como no caminho percorrido nesse processo de reflexão.

Esse caminho é fruto de pesquisa literária, pesquisa de campo e análise de documentos. Iremos discutir sobre o método científico qualitativo, do campo das Ciências Humanas, uma vez que ele é utilizado na investigação científica sobre a realidade social, ou seja, na aplicação de técnicas de pesquisa científica a situações problema concretos em um contexto social, para os quais buscamos respostas e até mesmo novos conhecimentos. (GIL, 1995).

Assim, os itens a seguir vão, justamente, apontar os caminhos e as fases percorridas na trajetória metodológica, demonstrando nossa aprendizagem.

3.1 Tipo de pesquisa

Ao realizar esta pesquisa, partimos do pressuposto de que ela ajuda na produção e ampliação do conhecimento sobre o tema estudado, para sua difusão na comunidade, sendo, portanto, caracterizada, quanto à natureza, como uma pesquisa básica.

Levando em consideração que neste estudo há uma relação entre os sujeitos e o mundo que os cerca, não quantificável, e que buscaremos trabalhar para “[...] o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p.21 -22) dos sujeitos, podemos afirmar que ela é do tipo qualitativa.

A pesquisa qualitativa se mostra eficaz ao trabalhar com os fenômenos educacionais complexos e submetidos à análise interpretativa dos dados. Nesse tipo de pesquisa, busca-se imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto, com o objetivo de entendê-la, respondendo a questões particulares e gerais, no sentido de dar significados para o problema previsto. Contudo, ela não despreza a busca de dados quantitativos, principalmente no momento do trabalho de campo.

Buscando caracterizar melhor a pesquisa qualitativa, recorreremos a Bogdan e Biklen (1994) que discutem esse conceito utilizando cinco características básicas, a saber:

- 1) *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Para os autores a presença do pesquisador, no local onde ocorre a pesquisa, é de extrema importância, pois só é possível compreender o fenômeno estudado ao se observar o contexto de perto, visto que esse contexto sofre ação direta do ambiente;
- 2) *os dados coletados são predominantemente descritivos,* ou seja, o material colhido no campo de pesquisa traz descrições pessoais, acontecimentos, transcrições das entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, dentre outros. O pesquisador utiliza-se de citações para dar embasamento teórico às afirmações ou esclarecer pontos de vista. O pesquisador deve ter um olhar atento a todas as situações presentes no decorrer do trabalho;
- 3) *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto,* pois o pesquisador ao estudar o objeto de pesquisa precisa verificar se ele está aparentemente manifestando-se nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano;
- 4) *o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador,* uma vez que ele precisa ficar atento para tentar capturar a perspectiva dos participantes;
- 5) *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo,* pois os pesquisadores não estão preocupados em buscar evidências para comprovar as hipóteses definidas *a priori*, antes do início da pesquisa. As abstrações vão consolidando-se a partir da verificação dos dados num processo de baixo para cima.

A pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994) irá envolver a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o problema de pesquisa estudado, enfatizando mais o processo que o produto.

Com os critérios estabelecidos pelos autores, reafirmamos a natureza qualitativa da pesquisa, pois houve contato direto da pesquisadora com o campo da pesquisa. Nesse contexto, obtivemos dados descritivos, por meio de questionário, entrevista, relatórios de estágio, projeto político pedagógico do curso e diário de campo, tendo em vista o processo. Na análise dos dados, não buscamos confirmar hipóteses, mas preocupamo-nos com os significados, valores e crenças que os sujeitos vão atribuindo à sua trajetória de vida. Cabe destacar que realizamos um estudo da literatura sobre identidade e saberes docentes, bem como sobre pesquisas já realizadas, apresentados anteriormente. Dessa forma, a investigação pautou-se em estudos bibliográfico e documental e em pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico, segundo Flick (2009, p. 62), inclui “literatura teórica sobre o tema de estudo; literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares; literatura metodológica sobre como utilizar os métodos escolhidos; literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas.” Dessa forma, o estudo bibliográfico teve a finalidade de fundamentar teoricamente a pesquisa.

No estudo documental fizemos a análise de alguns documentos com o intuito de identificar como os estágios são organizados no âmbito dos cursos de Pedagogia e de que forma o estágio supervisionado contribuiu para a formação da identidade do futuro docente do curso de Pedagogia. Os documentos analisados foram: projeto político pedagógico do curso e relatórios de estágio. Utilizamos como referencial teórico, os estudos de Cellard (2008) e André (1983).

A pesquisa de campo teve como objetivo fazer um levantamento dos cursos presenciais de Pedagogia na cidade de Uberaba (MG); caracterizar os estudantes do curso de Pedagogia das instituições pesquisadas; e, identificar, juntamente com o estudo bibliográfico e documental, de que forma o estágio supervisionado contribui para a formação da identidade do futuro docente do curso de Pedagogia. Para tanto, utilizamos na produção dos dados, questionário, entrevista, projeto político pedagógico do curso, relatórios de estágio, consulta a sites na internet e diário de campo.

Conforme já exposto, os dados foram produzidos por meio de alguns instrumentos que serão descritos a seguir.

3.2 Produção e análise dos dados

Em relação ao questionário, ele é um dos instrumentos mais tradicionais de pesquisa e nos auxiliou a buscar algumas características específicas dos sujeitos. É usado para obtenção de dados com perguntas pré-elaboradas nas quais o pesquisador insere aquilo que necessita conhecer para realização de sua pesquisa. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006) os questionários podem ser fechados, abertos e mistos. Os *fechados* consistem numa série de perguntas objetivas que apresentam alternativas para respostas, devendo o sujeito escolher uma ou mais alternativas; os *abertos* contêm perguntas subjetivas e não apresentam alternativas para respostas, podendo o pesquisador captar informações não previstas; e, os *mistos* combinam questões fechadas e abertas.

Em nossa pesquisa utilizamos um questionário misto (Anexo 4) que foi elaborado a partir de quatro temas: caracterização dos sujeitos, aulas na graduação, prática pedagógica e aulas na escola básica. Esses temas foram elaborados tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa de maneira que trouxessem elementos pessoais, familiares e estudantis, que caracterizassem os licenciandos. O tema da *caracterização dos sujeitos* buscou informações sobre idade, ocupação exercida, lazer, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, renda familiar, atuação como professor, dentre outros, com o intuito de conhecer os sujeitos da pesquisa. Utilizamos questões fechadas e abertas. O tema *aula na graduação* teve como objetivo, identificar como os sujeitos caracterizam as aulas desenvolvidas no curso bem como o estágio supervisionado, e para isso, propusemos questões fechadas. Para o tema *prática pedagógica* utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras⁶, na qual os sujeitos escreveriam três palavras (de acordo com a técnica podem ser até cinco) que viessem à sua mente a partir da expressão indutora: 'prática pedagógica'. Envolvia também a indicação da palavra que o sujeito considerasse mais importante bem como sua justificativa. Posteriormente solicitamos também o sinônimo das outras duas palavras. A aplicação dessa técnica teve como objetivo verificar que

⁶ Segundo Andrade (2003) a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) foi adaptada ao campo da Psicologia Social, por Di Giacomio em 1981, sendo, desde então, utilizada nas pesquisas sobre as representações sociais com apontaram Nóbrega e Coutinho em 2003. A técnica consiste na evocação de três a cinco palavras que venham à mente do participante a partir de um termo indutor, palavra ou expressão. Também envolve a enumeração das palavras evocadas, pelo participante, em ordem crescente de importância; a seleção daquela considerada a mais importante; e, a justificativa acerca da importância atribuída àquela palavra.

Para maiores informações ver:

- 1) DI GIACOMO, J. P. Aspects méthodologiques de l'analyse des répresetations sociales. In: **Cahiers de psychologie cognitive**. United Kingdom: University of York, 1 (1), 397-422, 1981.
- 2) NÓBREGA, S. M. da; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, M. P. L.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, F. B. de; FORTUNATO, M. L. (Orgs.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 11-31.

associação os sujeitos fazem à expressão prática pedagógica, buscando compreender a concepção que possuíam sobre o assunto. Utilizamos, para isso, questões abertas. O tema *aulas na escola básica* teve a intenção de buscar informações sobre a prática pedagógica no âmbito do estágio supervisionado, para tanto utilizamos questões fechadas e abertas.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida pela necessidade de conhecer dados que não constavam no questionário e pelo fato de ser possível criar uma relação de interação com o entrevistador. Nesse tipo de entrevista, Ludke e André (1986) recomendam que é importante estar atento aos itens que permeiam a entrevista, a relação de hierarquia entre os dois sujeitos - entrevistado e entrevistador, e a harmonia entre eles, pois quanto maior o clima de confiança, melhor serão as respostas da entrevista e a captação das informações necessárias para o trabalho.

Ludke e André (1986) esclarecem que a entrevista permite correções, adaptações e até mesmo esclarecimentos sobre determinado assunto. A entrevista é uma conversa entre pessoas com um determinado propósito. O sujeito que será entrevistado é convidado a falar sobre sua vida, seu trabalho, suas atitudes, sua constituição familiar, dentre outros assuntos, para uma pessoa, às vezes estranha, e ainda diante de um gravador e ou até filmadora, cujo uso proporciona ao entrevistador a liberdade de prestar atenção e acompanhar o desfecho da entrevista, sem perder nenhum detalhe importante.

O início da gravação é lento e intimador, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a maioria das entrevistas inicia-se com uma conversa banal como futebol, culinária, dentre outros, aos poucos o entrevistado vai ganhando confiança e participando da conversa formal. No começo da gravação o entrevistador esclarece os objetivos da entrevista, explica que a entrevista será confidencial e que há a assinatura do Termo de Consentimento.

Sendo assim, na realização da entrevista alguns cuidados são necessários, tais como: planejar a entrevista de acordo com os objetivos, se possível, buscar um conhecimento prévio do entrevistado, marcar dia e horário com antecedência, respeitar o horário e o local de agendamento, sigilo e anonimato em relação ao entrevistado, ter cuidado com o vocabulário, respeito pela cultura e valores dos sujeitos, garantir um clima de confiança e não forçar o rumo das respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O entrevistador deve conhecer bem o roteiro e os objetivos propostos da pesquisa, pois só assim conseguirá manter o ritmo da conversa de acordo com as suas necessidades de pesquisador.

Dessa forma, o roteiro de entrevista foi constituído a partir de dois grandes temas: trajetória pessoal e trajetória estudantil (Anexo 5). Esses temas foram definidos a partir do referencial teórico, considerando que o sujeito vai construindo sua identidade ao longo de sua vida e de acordo com os contextos cultural, político, social e econômico em que vive, conforme propõem Dubar (2005) e Bolívar (2006). Em relação à trajetória pessoal buscamos elementos da trajetória de vida familiar, escolha do curso de Pedagogia e relações do que estudava com sua prática. No tema trajetória estudantil buscamos informações sobre: o tempo de dedicação para os estudos, aulas da graduação, relação teoria e prática no curso, campo de estágio, contribuições do estágio e práticas no estágio.

Após a realização das entrevistas foi necessário transcrevê-las. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 172), “as transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista”. Realizar as transcrições, caso seja feito pelo próprio pesquisador, requer tempo, pois não é um trabalho rápido, são idas e vindas escutando as gravações para transcrevê-las. Se direcionado para terceiros é necessário um acompanhamento de perto, pois dados importantes podem não ser compreendidos e escritos com outra interpretação e, de acordo com os autores (1980, p. 175), deve-se “trabalhar de perto com essa pessoa de modo a certificar-se de que o seu trabalho é exacto”.

Após as transcrições os autores orientam que o arquivo deve ser devolvido aos sujeitos para que façam a leitura e suas considerações, assim, todas as transcrições foram devolvidas aos sujeitos, porém eles não fizeram alterações.

Além desses instrumentos utilizamos também alguns documentos para a complementação dos dados da pesquisa: o projeto pedagógico do curso e os relatórios de estágio. Ao buscar na literatura como proceder a análise desses documentos, procuramos compreender, inicialmente, o que se entende por documento. De acordo com NBR 6023 (2002, p. 2) um documento é

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação.

Cellard (2008) afirma que um documento pode ser: a) uma declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; b) qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato/acontecimento; c) arquivo de dados gerado por processadores de texto.

Para analisar os documentos tomamos como suporte teórico alguns critérios das pesquisas sobre análise documental. Cellard (2008) ao considerar os documentos como fontes para pesquisa faz uma divisão dos mesmos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os documentos que não o são. Por documentos arquivados afirma que são documentos “sob a guarda de um depósito de arquivos qualquer e que pode ser objeto de uma descrição, uma classificação, ou um tratamento concernente à conservação.” (Ibid, p. 298). Ainda segundo o autor são caracterizados como documentos públicos não arquivados, aqueles que são “distribuídos” à população gratuitamente por meio da TV aberta brasileira, mas não estão arquivados ou disponíveis para consulta, pois não estão disponíveis em locais públicos.

Ao citar alguns exemplos sobre a natureza da documentação, Cellard (2008) classifica os documentos em públicos e privados, informando que pouco importa essa classificação, entretanto, resolvemos trazê-la para nos ajudar na organização dos dados. O autor divide os documentos públicos em: arquivos públicos e documentos públicos não-arquivados. O primeiro relaciona-se a arquivos governamentais, arquivos do estado civil arquivos de natureza notarial ou jurídica enquanto que o segundo inclui, “jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297). Os documentos privados são classificados em: arquivos privados e documentos pessoais. O primeiro reporta-se a documentos de organizações públicas, sindicatos, igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, dentre outros; enquanto que o segundo reúne autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos de famílias, entre outros. Nesta pesquisa trabalhamos com documentos privados do tipo pessoais - os relatórios de estágio, e do tipo arquivos privados - o projeto político pedagógico do curso.

De posse dos documentos, para a análise preliminar utilizamos as cinco dimensões propostas por Cellard (2008), que incluem:

- a) análise do contexto – compreender o contexto local, social, global no qual foram produzidos os documentos;
- b) autor(es) – refere-se à identidade da pessoa que escreveu o documento, seus interesses, os motivos que a levaram a escrever;
- c) autenticidade e confiabilidade do texto – verificar a procedência do documento;
- d) natureza do texto – observar se o texto possibilita maior liberdade de escrita, os subtendidos, a estrutura do textos, entre outros;
- e) conceitos-chaves e lógica interna – ficar atento aos conceitos-chave e avaliar a sua importância e seu sentido, segundo o contexto em que foram empregados. Quanto

à lógica interna o autor esclarece que é importante examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto.

Por fim, após explorar estas cinco dimensões o autor propõe a reunião de todas as partes para “fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (CELLARD, 2008, p. 303).

Reafirmando o proposto por Cellard (2008), Pinsky (2011, p. 63) afirma que conhecer questões básicas sobre o documento pode auxiliar na análise: “sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem?”. São questionamentos básicos e primários, mas que ajudam a contextualizar os documentos relevantes para pesquisa. Ainda segundo a autora é relevante conhecer os critérios adotados pelos autores do material, pois isso ajudará a compreender as informações dos documentos, ou seja, “uma questão importante ao se avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa” (PINSKY, 2011, p. 68).

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de campo, também conhecido como diário de bordo, “[...] é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações durante o trabalho de campo” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 116). Esse material serve para o registro das observações, conversas, acontecimentos e do cenário pesquisado.

Os diários, portanto, podem conter uma dupla perspectiva: uma descritiva e outra interpretativa. A perspectiva descritiva atém-se à descrição de tarefas e atividades, de eventos, diálogos, de gestos e atitudes, de procedimentos didáticos, do ambiente e da dinâmica da prática, do próprio comportamento do observador etc. A perspectiva interpretativa, por sua vez, tenta olhar para a escola e a sala e aula como espaços socioculturais produzidos por seres humanos concretos, isto é, por sujeitos que participam da trama social com seus sentimentos, idéias, sonhos, decepções, intuições, experiências, reflexões e relações inter-pessoais. (FIORENTINI; LORENZATO 2006, p. 119).

Para melhor controle das anotações e da organização os autores recomendam anotar a data, o dia e se possível à hora da visita de campo, além de deixar espaço para quaisquer observações. Esse material também pode ser usado para anotações das dificuldades encontradas, das perspectivas, dos erros, das incertezas, dos medos e anseios. Esse diário é um ótimo complemento para as entrevistas e questionários. Esse instrumento de obtenção de dados foi utilizado durante toda pesquisa de campo, principalmente na conversa com a professora da disciplina Estágio Supervisionado.

Cabe destacar que também foram consultados sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das universidades para a produção de dados. Assim, de posse dos documentos, para a análise dos dados buscou-se organizar as informações obtidas com os questionários no software Excel sempre guiados pelos objetivos do estudo conforme propõem Fiorentini e Lorenzato (2006).

Para a análise dos dados produzidos utilizamos a Análise de Prosa, proposta por André (1983). Ao fazer uma discussão sobre os métodos a serem utilizados na análise de dados em pesquisas qualitativas, a autora propõe a *análise de prosa* “como uma forma alternativa de examinar material coletado através de observação participante, entrevistas não-estruturadas [...] questões abertas em questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico, etc.” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Dessa forma, a análise de prosa busca o significado dos dados qualitativos, ou seja, “o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A autora ainda sugere que no lugar de um sistema pré-especificado de categorias que os tópicos e temas sejam gerados a partir da análise dos dados e de sua contextualização e que eles sejam revistos, questionados e reformulados de acordo com a necessidade da investigação. Para tanto, ela levanta uma série de questionamentos: “Como se distingue um tópico de um tema? Que critérios devem ser usados para determinar a relevância de um tópico ou tema e quando se deve transformar um tópico ou tema em uma categoria? Quão abrangente deve ser uma categoria?” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Tomando como referência os estudos de Mills (1959)⁷ para diferenciar tópico de tema, a autora afirma que o tópico é o assunto e o tema a ideia e que esse envolve um nível de abstração bem maior que os tópicos. A autora destaca que não fica claro se eles, tópico e tema, são gerados respectivamente ou se “os temas surgem a partir da agregação de tópicos ou se ainda existem outros procedimentos alternativos” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Para tanto, com base nos estudos de Stake (1981)⁸, afirma que na análise do material a orientação teórica do pesquisador, sua interação com o objeto de estudo, são fundamentais para a determinação de tópicos e temas, bem como seu conhecimento lógico, intelectual, objetivo, pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial.

⁷ MILLS, C. W. **Sociological imagination**. London: Oxford University Press, 1959.

⁸ STAKE, R. E. **Progressive focusing**. Paper delivered at the anual meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, 1981.

Em relação aos critérios para se determinar a relevância de um tópico ou tema a autora afirma que Guba e Lincoln (1981)⁹ esclarecem que é necessária atenção para descobrir aspectos regulares e concorrentes, comentários e observações, temas que ocorrem e recorrem nas diferentes situações, diferentes momentos precisam ser avaliados para a escolha das categorias. Entretanto, a autora afirma que eles não são suficientes, pois os dados podem conter aspectos, restrições, explicações, qualidades únicas, mas “extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas, revelam dimensões importantes da situação” (ANDRÉ, 1983, p. 68). A autora chama a atenção para a subjetividade e a intuição do pesquisador também como requisitos fundamentais nesse processo de seleção, categorização, interpretação e informação dos dados, pois “cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Também chama a atenção para a “validade” dessas interpretações perante a comunidade externa e para tanto destaca algumas técnicas: a credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação.

Em relação à *credibilidade das informações* André (1983) citando Guba e Lincoln (1981), afirma que os sujeitos participantes da pesquisa estão em melhor posição para atestar ou não determinadas informações que o pesquisador, pois eles estão próximo ao fato estudado. Não obstante, é preciso tomar cuidado com a devolutiva da informação pelo pesquisador, pois de acordo com Miles (1979)¹⁰ citado por André (1983), os sujeitos podem se sentir vulneráveis e responder negativamente às interpretações. Deixar o processo de produção dos dados o menos ameaçador possível, é uma recomendação da autora. Sobre a *corroboração por parte de outro(s) analista(s)*, afirma que o pesquisador poderá contar com a ajuda de outra pessoa para verificar a relevância de um tópico ou tema, se pontos importantes não foram destacados, ou seja, a troca de informações entre os sujeitos poderá auxiliar no processo de análise e no enriquecimento do estudo realizado. E, por fim, a *triangulação*, que é considerada de extrema importância na pesquisa qualitativa e fundamental nas interpretações dos dados. Nesse caso o pesquisador irá utilizar de diversas fontes de dados, métodos e de diferentes probabilidades de investigação para conhecer com propriedade o objeto de pesquisa.

⁹ GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey Bass, 1981.

¹⁰ MILES, M. B. Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis. **Administrative Science Quarterly**, 1979, n. 24, p. 590-601.

André (1983) ainda discute sobre o nível de abrangência das categorias afirmando que alguns autores recomendam um nível mais abrangente, o que pode levar o pesquisador a deixar alguns aspectos importantes da pesquisa. Por outro lado, um nível muito limitado pode levar o pesquisador a se ater a detalhes em detrimento de uma visão mais ampla. Dessa forma, a autora afirma que é impossível estabelecer uma regra única para as diferentes situações e que alguns pontos importantes para se determinar o nível do discurso de um sistema de categorias são: o propósito do estudo, o tipo de informação colhida, a familiaridade do pesquisador com a situação, a reação dos informantes ao estudo, o período despendido no trabalho de campo, ou seja, a interação única do pesquisador com o objeto pesquisado.

Finalizando, em relação ao processo de análise de prosa, André (1983, p. 69) destaca que refletir sobre a “nossa prática de análise, à luz do contexto dos dados analisados e tendo em vista os pressupostos e concepções que orientam a prática” pode ajudar na análise. Para tanto traz algumas reflexões que tem feito sobre os procedimentos na abordagem de dados qualitativos: 1º) a análise está presente nos diversos estágios da investigação e faz parte da coleta de dados. Para a autora, mesmo no início da pesquisa já se usa procedimentos analíticos, toma-se decisões, de acordo como contato que se tem com a realidade da pesquisa e essa coleta de dados juntamente com as atividades analíticas, pode orientar para revisão das questões iniciais ou para reformulação ou aperfeiçoamento e para busca de alternativas na interpretação das informações; 2º) a análise dos dados qualitativos, se possível, deve ser uma tarefa realizada em conjunto. Isso poderá ocorrer caso o trabalho seja realizado por um grupo de pesquisadores, a discussão, a troca de materiais, o levantamento das categorias, dentre outros, são importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Caso o trabalho não seja realizado por um grupo de pesquisadores, é importante a troca com colegas que tenham conhecimento sobre o trabalho pesquisado; 3º) ter perguntas amplas em mente (O que isso tudo quer dizer? Quais são suas mensagens?) ao analisar os dados poderá auxiliar a manter o foco da pesquisa sem perder a multiplicidade de sentidos que estejam implícitos no material.

Assim, no processo de análise dos dados deste estudo fizemos uma análise do cenário da pesquisa buscando apresentar o contexto no qual ela está inserida, o qual encontra-se a seguir.

3.3. Cenário da pesquisa

A investigação foi realizada na cidade de Uberaba (MG) e em instituições que possuem o curso de Pedagogia na modalidade presencial, pelo fato da pesquisadora morar e ter cursado Pedagogia nessa cidade. Os sujeitos da pesquisa são estudantes dos cursos de Pedagogia na

modalidade presencial, que estão cursando ou já cursaram o estágio supervisionado relativo ao Ensino Fundamental I, pois, geralmente, ele é realizado no último ano ou período do curso.

Uberaba é uma cidade universitária e abriga estudantes em formação superior de todo o país. Por meio de um levantamento realizado no site do MEC, identificamos que a cidade conta atualmente com dez instituições de formação acadêmica, sendo duas delas federais:

1. Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE)
2. Centro Educacional de Uberaba (CEU)
3. Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (FCETM)
4. Faculdade de Talentos Humanos (FACTHUS)
5. Faculdade de Zootecnia de Uberaba (FAZU)
6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
7. Universidade de Uberaba (UNIUBE)
8. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
9. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
10. Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)

Após o levantamento das Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade, realizamos o mapeamento dos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial. Para realizar este trabalho foram necessários três momentos: o primeiro foi consulta ao site do MEC para identificar quais das IES da cidade têm o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Foram encontrados, no site, nove IES. O segundo momento foi a visita ao site das IES para confirmar a existência do referido curso. Os dados online das instituições não estavam atualizados e foi necessário um terceiro momento, o contato telefônico. Só assim conseguimos identificar que duas IES têm o curso de Pedagogia na modalidade presencial na cidade.

Para preservar a identidade das IES, fizemos a identificação das mesmas por letras do nosso alfabeto: A e B. O próximo passo foi entrar no site das IES para obter o Projeto Político Pedagógico do Curso, o que não aconteceu, pois em nenhuma das IES o projeto estava disponível online. Assim, entramos em contato, via telefone, com as coordenações de curso para solicitar as informações. A coordenação da IES A encaminhou o arquivo por e-mail, mas a coordenação da IES B solicitou o envio de um e-mail formalizando o pedido, o que fizemos imediatamente, mas a mesma não atendeu à solicitação. Ao visitar a Instituição B, no segundo semestre de 2013, verificamos que a mesma não tinha turma no 4º ano do curso de Pedagogia,

momento em que é realizado o estágio no Ensino Fundamental I. Assim, a pesquisa foi realizada na instituição A.

Para ter acesso às informações da Instituição A foi necessário, como propõem Bogdan e Biklen (1994, p. 116), “clarificar os pormenores de hierarquia e das regras da escola em questão”. Assim, foi encaminhada à Pró-Reitoria de Ensino Superior o projeto de pesquisa a ser realizado, para que a IES autorizasse a realização da pesquisa no 4º ano do curso de Pedagogia. A IES autorizou e encaminhou o projeto para a gestão do curso e para a professora do referido campo de estágio. Partindo do princípio de que “Os investigadores qualitativos encontram-se numa posição muito particular para negociar a sua entrada, já que a maioria das pessoas não está familiarizada como este tipo de abordagem” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 117), esse encaminhamento é importante para não causar constrangimentos e para que a pesquisa não seja barrada no meio do trabalho de campo.

Utilizando outra orientação de Bogdan e Biklen (1994, p. 116) sobre a autorização para realização da pesquisa: “[...] um passo necessário para obter aprovação poderá ser uma reunião ou conversa com os professores e outras pessoas que pretende envolver no projeto de investigação”. Assim, agendamos uma reunião com a professora do campo de estágio para conhecimento das regras de estágio e liberação de documentos para leitura e conhecimento de como ocorre o estágio na instituição.

Para o preparo do encontro com a professora os autores nos alertam para algumas perguntas que podem ser feitas pelos sujeitos e que ajudam a esclarecer o porquê da pesquisa. São elas: *O que é que vai fazer exatamente? Irá causar perturbações? O que é que vai fazer com os resultados? Por que nós? Quais são os benefícios do estudo?* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 118-120). Essas informações dão segurança para a instituição que está acolhendo a pesquisa e tranquilidade para conseguir os dados necessários.

Após esse processo, foi o momento de iniciar a coleta dos dados empíricos. Entretanto, os autores nos alertam que os primeiros dias poderão ser complicados, podemos nos sentir deslocados, embaraçosos e com dificuldade de conseguir as informações e, para tanto, faz algumas sugestões: não interprete o que acontece como uma ofensa pessoal; na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente; nos primeiros dias, não tente fazer de mais; mantenha-se relativamente passivo; seja amigável (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123-124).

Após esses cuidados apresentaremos, a seguir, a caracterização da instituição A bem como do seu curso de Pedagogia na modalidade presencial, com a intenção de conhecer o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Buscamos ainda identificar no cenário da pesquisa a

caracterização a instituição A e o curso de Pedagogia, o estágio supervisionado nessa instituição, a aplicação do questionário, a realização da entrevista, os relatórios de estágio e a caracterização da turma.

3.3.1 Caracterizando a instituição A e o curso de Pedagogia

A instituição A é uma universidade particular que ocupa uma posição estratégica no município de Uberaba (MG). Está localizada numa região geograficamente privilegiada, próxima dos principais centros econômicos do país e constitui-se em importante polo educacional na região do Triângulo Mineiro. Com mais de 60 anos de tradição a instituição oferece mais de 21 cursos de graduação na modalidade presencial e 20 na modalidade a distância (EaD); 42 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O curso de Pedagogia foi ofertado pela primeira vez na instituição em 1969 e desde então passou por várias reformulações e mudanças de nome¹¹ para atender as Diretrizes e a Legislação vigente nas diferentes épocas. A elaboração do projeto político pedagógico atual foi resultado de muitas discussões que ocorreram entre os docentes na instituição.

Após várias mudanças, o curso de Pedagogia da instituição tem como objetivo

contribuir para a formação do professor-educador-gestor com ênfase na docência em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e também na gestão de sistemas e instituições de ensino, comprometido com o desenvolvimento humano em todas suas dimensões com capacidade crítica para compreender, de forma contextualizada, os elementos que caracterizam toda a ação (PROJETO, 2012, p. 21).

Assim, o curso forma professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Com duração de 4 anos, carga horária total de 4.294 horas, o curso é ofertado anualmente, com 30 vagas, no período noturno. É reconhecido pela Portaria MEC 6/11 – DOU 06/01/2011.

3.3.2 O estágio supervisionado no curso de Pedagogia na instituição A

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia estabelece, no Art. 7º inciso II, que o estágio supervisionado será realizado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá ter 300 horas de atividades no campo de estágio, ou seja, em escolas de educação básica, Organizações Públicas ou Privadas, Fundações, Associações, Instituições

¹¹Ver Anexo 1, as mudanças ocorridas no nome do curso no período de 1973 a 2011.

Assistenciais, dentre outras, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na Instituição A o estágio supervisionado tem carga horária total de 400 horas.

Nesse PPP, o estágio busca estabelecer uma relação entre a teoria e a prática bem como promover interação entre a universidade e a escola básica:

O estágio supervisionado apresenta-se como uma instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos funcionando, ao mesmo tempo, como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional. Pretende-se construir uma experiência de estágio que propicie a formação de um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, contemplando o perfil do profissional que se pretende formar: um professor/educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (PROJETO, 2012, p. 28).

Assim, o estágio na instituição tem o objetivo de levar os licenciandos a participarem da prática escolar da instituição campo de estágio prevendo atividades e desenvolvimento de projetos para auxiliar no cotidiano da escola e na formação pedagógica e prática do estudante, isto é, busca-se vivenciar na prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos na graduação a fim de desenvolver habilidades profissionais.

De acordo com a Organização Curricular do Curso (Anexo 2) os alunos irão cursar o estágio curricular obrigatório no 3º e 4º ano do curso de Pedagogia e para tanto esse estágio é dividido em três períodos: a) o primeiro período acontece no 3º ano e destina-se se à educação infantil, ou seja, à educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos divididos em dois segmentos: berçário e maternal – 0 a 3 anos e o jardim da infância e pré-escola – 3 a 5/6 anos; b) o segundo período acontece no 4º ano e destina-se ao ensino fundamental I (anos iniciais); c).o terceiro período perpassa o 3º e 4º ano e destina-se à gestão, formal e informal.

Nossa pesquisa destina-se aos estudantes do 4º período, que estejam cursando o estágio supervisionado para o ensino fundamental I. Nesse ano o componente curricular recebe o nome de *Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional* com carga horária de 30 horas presenciais e 180 horas de atividades extramuro e tem como ementa:

O estágio curricular obrigatório do 4º ano de promove subsídios ao aluno para o exercício da prática docente das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão. As atividades práticas pertinentes à gestão educacional proporcionam ao aluno assegurar a competência do mesmo para atuar no ambiente escolar e demais instituições educativas (formal e informal), além das atividades teóricas e práticas para a formação profissional docente. Este estágio conta com a orientação da supervisora de estágio da instituição acadêmica, ou seja, da Universidade de Uberaba e, com o acompanhamento ao estagiário, por um supervisor responsável da escola campo (PROJETO, 2012, p. 75).

Os critérios propostos para a avaliação do estágio contemplam o cumprimento das atividades planejadas presenciais e extramuro, bem como a elaboração do relatório de estágio contendo a descrição das experiências vivenciadas no campo de estágio e a autoavaliação. Portanto, os estagiários serão avaliados pelo supervisor de estágio que acompanhará se o aluno

cumpriu essa etapa de forma crítica, participativa e consciente. Será considerado aprovado se cumprir “integral e satisfatoriamente as atividades e a carga horária prevista para o estágio” (PROJETO, 2012, p. 31).

3.3.3 Aplicação do questionário

Antes de aplicar o questionário definitivo Fiorentini e Lorenzato (2006) recomendam que ele seja validado. A validação do questionário aconteceu no segundo semestre de 2013. Após a análise dos dados percebemos que era necessário fazer uma alteração na questão de nº 37, pois os sujeitos não conseguiram entender que nessa questão era necessário preencher o espaço em branco com a quantidade de dias/horas/minutos utilizadas para organizar e realizar as atividades desenvolvidas durante uma semana de estágio. Assim, a aplicação definitiva do questionário aconteceu em novembro de 2013 e num universo de trinta e dois estudantes, todas do sexo feminino, dentre as quais vinte e seis se dispuseram a responder ao questionário. Cabe ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos sujeitos da pesquisa (Anexo 3).

Entretanto, o processo não aconteceu em um único momento. A coordenação do curso agendou dia e horário para aplicação do questionário. Ao chegar à turma e vê-la eufórica, percebemos que não seria fácil, as alunas tinham prova e estavam terminando de apresentar um trabalho. Explicamos sobre a pesquisa, os objetivos e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarecia que elas eram convidadas para participar da pesquisa e, também, poderiam ser selecionadas para participar de uma entrevista. Apenas nove estudantes aceitaram participar, a frustração foi clara e tivemos a certeza que o caminho a percorrer seria longo. Dessa forma, buscamos ajuda com a professora coordenadora de estágio. Ela entendeu nossa preocupação e sugeriu que fizéssemos uma palestra, em sua aula, de esclarecimento sobre a importância da pesquisa acadêmica, apresentação do que é pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Organizamos uma apresentação do projeto de pesquisa em andamento e conseguimos com nosso objetivo, sensibilizar as estudantes e mostrar a importância da pós-graduação e da participação nos projetos de pesquisa. Várias perguntas foram feitas e após o diálogo mais dezessete estudantes resolveram participar da pesquisa respondendo ao questionário.

Para a análise fizemos uma codificação dos sujeitos utilizando números com as seguintes indicações: para a primeira posição da esquerda utilizamos os algarismos 1 e 2, sendo o algarismo 1 para identificar quem já está trabalhando como professor e 2 para identificar quem não está trabalhando como professor. Os demais algarismos referem-se à identificação dos sujeitos, por exemplo, o número 102 corresponde a um sujeito que está trabalhando como

professor e é identificado como número 02. Destacamos que dos vinte e seis sujeitos que receberam o questionário, seis não se identificaram. Em seguida, os dados foram inseridos no programa Excel.

3.3.4 Realização da entrevista

Após a aplicação do questionário e análise dos dados construímos o roteiro de entrevista (Anexo 5), conforme já exposto.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014, agendadas na casa das alunas, exceto duas, que ocorreram na Instituição A, com duração média de 1 hora. Das vinte e seis estudantes que responderam ao questionário, conseguimos agendar apenas com oito estagiárias. Algumas optaram por não continuar participando da pesquisa e outras não colocaram no questionário e-mail e/ou número de telefone. Para preservar a identidade das estudantes, elas receberam nomes fictícios.

A seguir, apresentaremos uma compilação dos dados obtidos por meio dos 26 questionários respondidos e, no próximo capítulo, de três entrevistas, pois após o exame de qualificação a banca sugeriu diminuir a quantidade de entrevistas a serem analisadas, uma vez que para a análise ainda temos os relatórios de estágio.

Assim, para a escolha das três entrevistas a serem analisadas procedemos da seguinte forma:

- 1) Utilizamos como referência as diversas oportunidades de formação que os estagiários têm durante a graduação e que podem contribuir para a constituição de sua identidade. Nesse contexto, dentre as oito estagiárias três faziam PIBID e optamos apenas por Stella (1019), porque além de PIBID ela participou de Iniciação Científica e de vários eventos.
- 2) Tomamos como referência que a pré-socialização docente acontece no âmbito dos estágios e que pode contribuir para permanência ou não do estagiário na profissão. Assim, dentre as cinco estagiárias restantes apenas Sueli (1018) não era docente, ou seja, experimentou a docência apenas na pré-socialização profissional, razão pela qual a escolhemos.
- 3) Partindo do princípio de que a identidade profissional também sofre influência do contexto familiar no qual o sujeito está inserido, e de que a maioria das estudantes brasileiras são solteiras e não têm filhos, dentre as quatro estagiárias restantes apenas Amélia (1102) é solteira e não tem filhos, razão pela qual a escolhemos.

Dessa forma, foram analisados os dados das estagiárias Amélia, Stela e Sueli. Ao longo das análises nas citações utilizamos (E) para nos referirmos às citações das entrevistas e (R) quando nos referimos às análises dos relatórios.

3.3.5 Relatórios de estágio

Tivemos acesso aos vinte e seis relatórios de estágio no final de 2013, após a conclusão do componente curricular, junto à professora do campo de estágio que já havia informado, em conversa anterior, sobre a realização do trabalho.

De acordo com as anotações, no diário de campo da conversa realizada com a professora, as estudantes são orientadas a fazer um relatório que contenha as práticas de gestão e regência. Todas as práticas devem ser registradas, bem como as participações em outras atividades além da sala de aula realizadas na escola. Segundo a professora o relatório deve conter também o plano de aula, um projeto a ser desenvolvido na escola e os resultados das aplicações.

Para a realização do estágio as estudantes são orientadas a fazerem a leitura da escola por fora e por dentro bem como o estudo do PPP. Além disso, fazem uma entrevista com dois alunos, a professora da turma ou a direção/supervisão da escola. Também informou que as estudantes que participavam do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)¹² utilizavam parte da carga horária desse programa como estágio, devendo apresentar essas atividades no relatório.

Ao fazer uma análise desses relatórios de acordo como o proposto por Cellard (2008) identificamos que em relação ao *contexto*, eles foram produzidos no âmbito do componente curricular *Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional* ofertado no 4º ano do curso de Pedagogia na instituição A, com carga horária total de 210 horas, sendo 30 horas presenciais e 180 horas de atividades extramuro. É um documento avaliativo desse componente e deve conter as experiências vivenciadas no estágio que se dividem em dois momentos: 1) *prática docente das séries iniciais do ensino fundamental* na qual são propostas as atividades de: leitura da escola por fora e por dentro, análise do PPP, observação da sala de aula, regência no ensino fundamental I, autoavaliação; 2) *Gestão educacional*, de acordo com o que professora do componente informou.

¹² É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Concede bolsa para os alunos dos cursos de licenciatura de instituições de Educação Superior (IES) para desenvolver atividades do projeto em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Sobre os *autores*, os relatórios foram produzidos pelas estagiárias, é um documento avaliativo, portanto, obrigatório e dá voz as estudantes do curso sobre as experiências vivenciadas ao longo das atividades realizadas. É um documento produzido de forma individual, pois cada estudante traz os acontecimentos, os projetos, os planos, as questões que foram realizadas.

Em relação à *autenticidade e confiabilidade do texto* desse documento produzido, ele é pessoal, entregue à professora do componente curricular como requisito de avaliação, realizado sobre sua orientação. As atividades ali descritas também têm o acompanhamento do professor da escola básica que valida às atividades de observação e regência por meio de uma avaliação da estudante. Acreditamos ser um documento confiável, pois é um relatório das experiências vivenciadas em que há essa avaliação por outras pessoas.

Sobre a *natureza do texto*, os relatórios de estágio têm uma estrutura pré-estabelecida, devem obedecer às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O texto produzido no corpo desse relatório tem o caráter de liberdade de escrita, apresentando introdução, as atividades desenvolvidas, os projetos, os planos, as reflexões que foram realizadas, uma conclusão e as referências.

Quanto aos *conceitos-chaves e lógica interna* dos documentos, majoritariamente, referem-se às atividades realizadas no campo de estágio, que definem como ele foi realizado, conforme veremos juntamente com a análise de prosa realizada no próximo capítulo.

Na conversa que tivemos com a professora do campo de estágio, na sala de aula ela auxilia as estudantes na elaboração do plano de aula e do projeto, nas discussões sobre as vivências na escola bem como na discussão de textos para fundamentação do relatório.

Nesse sentido, apresentaremos no capítulo seguinte informações relativas à análise dos dados (Dialogando com os dados da pesquisa) cujo foco está na constituição da identidade e saberes das estagiárias.

CAPÍTULO IV

DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados produzidos por meio de questionário, entrevista e relatório de estágio. Com o objetivo de desenvolver uma análise dos dados a partir desses materiais, pretendíamos compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo professores, a partir do estágio supervisionado.

Inicialmente trouxemos a caracterização da turma e das estagiárias do curso de Pedagogia a partir dos dados do questionário. Ao longo das análises, buscamos diferenciar a professora universitária da professora da escola básica, e utilizamos a denominação de professora da universidade e professora supervisora na escola, respectivamente.

Na sequência, destacamos os dados relativos às três estagiárias com o intuito de conhecê-las. A partir das várias leituras do material e tomando como referência a análise de prosa, organizamos a análise em dois temas de forma a destacar aspectos relativos da constituição das licenciandas em professoras: 1) marcas, sinais ou impressões da trajetória de vida das estagiárias; e 2) experiências na pré-socialização docente. Entretanto, há de se considerar que em alguns momentos eles se sobrepõem.

No primeiro tema, “Marcas, sinais ou impressões da trajetória de vida das estagiárias” os dados interpretados nos conduzem para dois tópicos: escolha do curso e vivências da infância. Os dados nos dão indícios de que as marcas deixadas, tanto nas vivências da infância das estagiárias quanto na escolha pelo curso, contribuíram para a constituição da identidade docente delas.

O segundo tema, “Experiências na pré-socialização docente” é composto por seis tópicos: escolha do campo de estágio, aprendizagens sobre a leitura da escola e a observação das aulas, regência de classe, dificuldades durante o estágio, desafios do estágio, experiências anteriores ao estágio da graduação. Tais tópicos apresentam depoimentos que também nos ajudam a compreender como as estagiárias foram se constituindo docentes.

4.1 Caracterizando a turma

Segundo Dubar (2005) os dois processos, o biográfico e o relacional, concorrem na produção das identidades e utilizam, para tanto, esquemas de tipificação, que são modelos sociais que servem para identificar os outros e identificar-se, não são fixos e podem variar de acordo

com os espaços sociais. Nesse sentido, utilizamos as perguntas do questionário agrupada em quatro

temas (caracterização dos sujeitos, aulas na graduação, prática pedagógica e aulas na escola básica) para caracterizar os sujeitos da pesquisa e que agora agrupamos para caracterizar a turma.

Pelo fato de todos os sujeitos que responderam ao questionário do 4º período serem do sexo feminino utilizamos ao longo do trabalho o gênero feminino. Esse fato nos chamou a atenção: será que a profissão docente ainda é caracterizada como uma profissão para mulheres? Essa feminização da profissão docente é confirmada por pesquisas de Gatti e Barreto (2009), que afirmam que mais de noventa por cento dos licenciados são do sexo feminino. Elas também destacam que as mulheres conseguiram espaço no mercado de trabalho por meio da docência. Lopes (1996) destaca que a feminização é caracterizada pelos salários menores, pela concepção do magistério ligado à ação materna e pela contenção da sexualidade.

Em relação à idade das estagiárias percebemos uma variação significativa de idade entre elas que vai de vinte e quatro a cinquenta e quatro anos. Destaca-se que seis estudantes possuem idade superior a quarenta anos, mulheres que estão procurando um curso superior mais tarde e estão em busca de uma identidade profissional. No que diz respeito ao tipo de instituição que as estagiárias concluíram a educação básica, vinte e três afirmaram que estudaram em escolas públicas e três em escolas privadas. Em relação à formação escolar dos pais, apenas cinco chegaram ao ensino superior e grande parte deles frequentou a escola até o ensino fundamental e mais da metade não concluiu.

Em relação ao lazer, todas as estudantes participam de pelo menos duas atividades de lazer, dentre elas cinema, dança, leitura, televisão, internet e estudos. Dado relevante ao se pensar que a constituição da identidade não ocorre apenas na sala de aula, “é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR 1997, p. 13).

Neste estudo, das vinte e seis licenciandas, quinze são solteiras, nove casadas e duas divorciadas. Dentre elas onze possuem filhos, o que nos dá indícios de que já vivem essa identidade dual marcada por ser mãe e estudar. Dentre as onze estagiárias destacam-se: a) ser mãe, estudar e atuar como docente, identidade marcada por quatro estagiárias; b) ser mãe, estudar e ter uma ocupação que não seja a docência, é uma identificação de duas licenciandas; e, c) ser mãe e estudar, grupo formado por cinco licenciandas. Nossa intenção com essa classificação é a de discutir/ampliar esse conceitual de identidade dual trazido por Bolívar (2006) para além da ocupação do trabalho e da família, pois as licenciandas ao estudarem ficam pelo menos um período fora do convívio com seus filhos, além de ter que fazer estágio e as atividades que a graduação requerer, uma preocupação constante com diversas atividades, nas quais a identidade vai sendo formada nesses diferentes contextos.

Das vinte e seis estagiárias participantes desta pesquisa, onze já são docentes, quinze ocupam cargos diversos como: auxiliar administrativo, auxiliar de sala, consultora natura e bolsista PIBID. Esses dados demonstram que muitas estudantes não atuam na área da Educação. Das onze alunas que já estão na docência, todas trabalham na educação infantil, sendo que duas também atuam no ensino fundamental. Os dados também revelam que quase a metade das estagiárias experimentaram a socialização pré-profissional antes de fazer o estágio supervisionado e consequentemente antes do término do curso. No que diz respeito à renda mensal (em salários mínimos) das estagiárias os resultados apontam que nove recebem até um salário mínimo, outras nove até dois salários, três têm renda acima de três salários mínimos e cinco não possuem renda.

Quanto à escolha do curso de licenciatura os dados evidenciam que a maioria das alunas (dezesesseis) optou pela escolha do curso de licenciatura pelo desejo de ser educadora, três por influência familiar, uma pelo mercado de trabalho, cinco pela realização profissional e uma por falta de outra opção. O que será que as estagiárias estão entendendo por ser educadora?

Em relação ao curso de licenciatura as estagiárias afirmaram que o tipo de aula mais utilizado pelos docentes é a expositiva, atividades em grupo, debate, simpósio e pesquisa. Quanto ao planejamento e escolha dos conteúdos de ensino as estagiárias percebem que os professores selecionam aqueles que têm maior relevância para a formação profissional e humana, buscam aproximar a teoria da prática, acompanham o plano de ensino por ele elaborado e são atentos às expectativas dos estudantes quanto à aprendizagem.

As estudantes percebem que a avaliação da aprendizagem no curso é processual e formativa e que as estratégias e/ou instrumentos mais utilizados são o trabalho em grupo, avaliações com questões objetivas e dissertativas. A maioria das estudantes acreditam que o conhecimento teórico desenvolvido na instituição é suficiente para o desenvolvimento do estágio, o que nos dá indícios de que elas vivenciaram esses conhecimentos na prática de estágio e de que a relação teoria e prática aconteceu no estágio. Por outro lado, os dados revelam que o acompanhamento por parte do professor da universidade aconteceu apenas por meio do relatório de estágio.

Em relação à prática no campo de estágio, as estudantes responderam que as principais dificuldades encontradas foram: insegurança, medo, ansiedade, desinteresse do aluno; falta de recursos didáticos, disciplina, apoio da escola, apoio do professor de estágio e nível cultural dos alunos. Dados também encontrados na literatura sobre estágio supervisionado e que carecem de maiores cuidados pelas instituições de ensino superior e pela escola.

Ao preparar as aulas para a regência de estágio no ensino fundamental I as estagiárias responderam que levam em consideração a idade, os recursos disponíveis e a carga horária da aula. Além disso, conversam com a professora regente sobre a matéria que as crianças já viram, dão continuidade ao planejamento da professora da turma e utilizam apostilas, folhas fotocopiadas, contação de história e teatro.

4.1 Caracterizando as estagiárias

Partindo do princípio de que as configurações identitárias não se fazem somente com o sujeito, que é necessário a relação com o outro, na qual são criados modelos que a sociedade utiliza para identificar esses sujeitos, denominados por Dubar (2005) de esquemas de tipificação, trouxemos as características de cada estagiária de acordo com alguns dados do questionário e da entrevista. São dados referentes à idade de cada sujeito, do momento que está passando ao longo de sua trajetória, dos diferentes lugares pelos quais passa, bem como das interações nele estabelecidas, dentre outros que muitas vezes a sociedade utiliza para identificar esses sujeitos. Utilizamos os seguintes itens: idade, estado civil, se trabalha ou não, se tem filhos, ocupação exercida, se foi bolsista, atividades de lazer, ocupação dos pais e escola que estudou, para identificar as três estagiárias: Amélia, Stela e Sueli.

Amélia, com 23 anos, solteira, sem filhos, dentre as opções de lazer gosta de sair e, é filha de pai que exerce a profissão de pedreiro e que não conseguiu completar o ensino médio, e, de mãe que fez magistério e atualmente trabalha no lar. Concluiu toda educação básica na escola pública em uma cidade vizinha de Uberaba e precisa viajar todos os dias para estudar. No início do curso não trabalhava, a rotina era tranquila, mas quando começou a trabalhar, dormia muito pouco e ficava cansada. Sua dedicação ao curso diminuiu e estudava apenas nos finais de semana. No momento da pesquisa, atuava como docente há um ano, com 20h semanais na educação infantil.

Stela, 22 anos, solteira, não tem filhos, adora cinema, leitura de livros, revistas e navegar pela internet. Durante a graduação foi bolsista de iniciação científica e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) fez estágio obrigatório e não obrigatório, ainda não atua como professora, sua experiência como docente foi no estágio e na iniciação científica. Fez a educação infantil na escola particular, concluiu o ensino fundamental e médio na escola pública e mora em Uberaba/MG. Filha de pai farmacêutico, formado recentemente, e, mãe formada no magistério, mas que atualmente trabalha no lar.

Sueli com 50 anos, divorciada, possui dois filhos, gosta de ir ao cinema, ler livros e navegar na internet. Trabalha como consultora de produtos cosméticos e foi bolsista do Programa Universidade para todos (PROUNI)¹³. Seu pai era mecânico e sua mãe, doméstica, ambos nunca frequentaram a escola. Concluiu toda educação básica na escola pública em uma cidade vizinha de Uberaba e fez, no ensino médio, o magistério. Sua experiência como docente é apenas no estágio supervisionado obrigatório.

Essas características são utilizadas para a identificação social das licenciandas e também influenciam no processo de construção de sua identidade, mas não necessariamente irão utilizá-las ao longo da vida. Hoje as estudantes são estagiárias, amanhã professoras, hoje estão solteiras, amanhã casadas..., o que revela que essas classificações vão evoluindo ao longo do tempo, do contexto e também por meio das negociações estabelecidas por elas entre as identidades que lhe vão sendo atribuídas (estagiária, solteira, casada...) e as identidades que elas assumem (mãe, esposa...), bem como das identidades herdadas (sexo, classe social dos pais...) e visadas (ser professora...).

4.2 Marcas, sinais, impressões da trajetória de vida das estagiárias

Procuramos identificar as marcas, os sinais e as impressões deixadas por alguém ou algo que de alguma forma contribuíram/auxiliaram na constituição da identidade das estagiárias. Identificá-las é de fundamental importância para entendermos como foram constituindo a identidade das estagiárias docente e os saberes da profissão, uma vez que, ambos, identidade e saberes, são construídos ao longo da vida, como destacam Dubar (2005) e Bolívar (2006).

Amélia, Stela e Sueli passaram por diversos lugares, caminhos, ambientes, pessoas, nos quais ocorrem troca de valores, conhecimentos, crenças, aprendizagens, dentre outros que vão transformando a vida de cada uma delas, num processo de construção e reconstrução. O que nos mostra que o conhecimento não é estático, ele vai sendo alterado de acordo com a busca de cada uma, ele não é aprendido apenas nos bancos da universidade, tem início no âmbito familiar, perpassa pelo social, cultural, político, religioso, dentre outros.

Assim, os tópicos relacionados a esse tema (escolha do curso e vivências da infância) buscam marcas, sinais, impressões deixadas ao longo da trajetória de vida das estagiárias, e que foram rememorados no momento da entrevista, aspectos que auxiliam na constituição de suas identidades.

¹³ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>>.

4.2.1 Escolha do curso

A escolha da graduação é um momento importante na vida de cada pessoa, alguns escolhem por influência familiar, professores, amigos, outros desejam a profissão desde pequeno, para dar sequência à profissão do pai, mãe ou parentes, por falta de opção onde moram, por ser um curso mais barato, dentre outros. No caso de Amélia, Stela e Sueli cada uma teve o seu motivo para a escolha do curso.

A opção de Amélia pelo curso de Pedagogia tem relação com a história de sua mãe, que tinha como sonho fazer pedagogia e como não conseguiu realizar, Amélia decidiu fazer esse curso em homenagem a ela: “[...] um dia tomei a decisão de fazer pedagogia, já que ela (mãe) não pode eu resolvi fazer”. (E.). A escolha profissional de Amélia tem relação com seu contexto familiar, com sua trajetória de vida e foi determinante para a constituição de sua identidade profissional.

A professora da educação infantil, da qual Stela guarda ótimas lembranças e mantém contato até hoje, foi uma das incentivadoras na sua escolha pelo curso de Pedagogia.

Tenho ótimas lembranças da minha professora da educação infantil e tenho contato com ela até hoje. Ela foi minha grande incentivadora para a área da educação, me presenteou com o primeiro livro da faculdade, Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. (E).

O fato de manter contato com a professora da educação infantil e as ótimas lembranças que Stela guarda podem ter influenciado na escolha pelo curso.

Tanto o depoimento de Amélia quanto o de Stela retomam a discussão de Dubar (2006) quando afirma que o processo biográfico diz respeito às várias maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam suas trajetórias familiares, escolares, profissionais, ou seja, sua trajetória vai justificando a constituição dos aspectos da identidade.

O fato de ter uma irmã especial e de acompanhar as suas atividades escolares durante muito tempo despertou em Stela o desejo de ser educadora. Entretanto, prestou o vestibular inicialmente para psicologia também com a intenção de ajudar sua irmã com as dificuldades de aprendizagem, como não conseguiu ser aprovada foi incentivada a prestar pedagogia.

Quando chegou o momento de prestar o vestibular escolhi fazer psicologia. Prestei em uma universidade pública e particular. Eu queria essa área para poder trabalhar com essa questão da dificuldade de aprendizado. Sinceramente não sei o que fiz, mas zerei a redação na universidade particular e não consegui passar na pública, pois não tinha uma estrutura escolar boa para uma pública. (E).

Sua busca incansável pelo conhecimento deve-se ao fato de querer ajudar sua irmã, também tinha apoio dos pais nessa busca e um desejo de ser uma professora diferente das que a irmã teve, pois foi sofrido para ela, para a família, mas principalmente para a mãe.

Posso afirmar que essa busca incansável pelo conhecimento se deu também pela vontade de ajudar a Carol, pelo apoio dos meus pais e pela vontade de ser uma professora com habilidades diferentes das tantas professoras que a Carol passou. Foi sofrido para ela, mas toda família sofreu junto, principalmente a minha mãe. (E).

Seu relato nos dá indícios de que a constituição de sua identidade foi sendo fortalecida com as aulas da graduação, contato com a experiência dos professores e também pelo tipo de docente que ela não gostaria de ser. A história de vida de Stela é marcada pelas experiências que foi vivenciando, produto das socializações que ocorreram nas interações com as outras pessoas.

A diretora da escola onde Stela fez o ensino médio também é lembrada em seu depoimento como uma pessoa que também contribuiu para sua escolha profissional. Ela afirma que a diretora sempre lhe dizia que iria fazer parte do corpo docente daquela escola, entretanto ela “nem sabia o que significava a palavra pedagogia”. (E). Curso pelo qual atualmente é apaixonada.

Fazer estágio não obrigatório também contribuiu para reafirmar a sua opção pelo curso de pedagogia. “Tive mais certeza ainda da minha escolha quando resolvi fazer estágio não obrigatório, clareou muito o que eu estava aprendendo [...]” (E). Chama a atenção o quanto a socialização pré-profissional contribuiu para que Stela reafirmasse sua opção pelo curso.

Por outro lado, cabe destacar que nem todos os professores incentivam os estudantes a fazerem a opção pela profissão docente, apesar de estarem atuando no magistério. Durante o ensino médio “os professores tinham um preconceito com os alunos que pensavam em prestar vestibular para as áreas de pedagogia, matemática ou qualquer outra licenciatura, eles diziam: “não seja professor, professor ganha mal e trabalha muito” (E.)”. Muitas pesquisas têm mostrado essa fala recorrente dos professores (GATTI, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011)

O casamento e a maternidade impediram que Sueli terminasse o magistério. Em 1981 ingressou no ginásio e como na sua cidade só havia o curso colegial e magistério juntos, formou-se em magistério e aos poucos percebeu que gostava do curso. Nesse período desistiu do curso, ficou noiva, casou-se, teve dois filhos e só concluiu em 1988.

Ao dizer que a identidade é marcada pelo contexto no qual o sujeito está inserido Dubar (1997) também afirma que esse contexto influencia na constituição da identidade do sujeito, o que pode ter ocorrido com Sueli no início dos anos oitenta na pequena cidade em que morava.

Depois, ficou 21 anos sem estudar, mas destaca que lia muito, assistia TV, jornais, gostava de estar informada. Fez pedagogia porque sua irmã inscreveu quase toda a família no vestibular.

O mais interessante é como fui parar na pedagogia. Minha irmã fez a inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁴ para mim e para minha filha. Na verdade ela fez para quase todo mundo da família. O objetivo era levar minha filha para a faculdade. Chegou o grande dia, minha prova foi na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Eu estava com consciência pesada achando que iria tirar vaga de algum aluno, mas pensei que era candidata como qualquer um que ali estava. Fiz minha prova sem a preocupação de ter que passar e para minha grande surpresa, passei e minha filha também, mas ela não fez. (E).

Reviver esses acontecimentos deixou Sueli muito emocionada, seus olhos encheram-se de lágrimas e ela desviou a atenção para a netinha que estava no colo da filha. São lembranças de uma pessoa que foi a primeira dentre seus familiares a ingressar em um curso superior.

4.2.2 Vivências da infância

Para Dubar (2005) e Bolívar (2006) os sujeitos ao relatarem as vivências da infância vão reconstruindo os acontecimentos significativos, que marcaram a sua trajetória.

A entrada de Stela na escola foi marcante, pois foi num período em que seus pais separaram-se, teve que mudar de cidade, morar com os avós e parar os estudos. Ela conta que entrou na escola com três anos de idade, que não se lembra das atividades realizadas, mas pelo pouco que recorda e tem registrado em foto, fez coisas interessantes.

Eu fui pra escola muito novinha tinha três anos quando eu iniciei meus estudos não sei se poderia dizer que lá já fazia algum tipo de atividade, mas pelo menos o pouco que me recordo e que tenho registrado em foto, eu fiz bastante coisas interessantes nesse local, nessa instituição. Era escola particular, lá tinha muitos amigos e desenvolvia muitas atividades de recreação. (E)

Também relata que sempre foi uma criança agitada e curiosa, aproveitava ao máximo as aulas e aprendia com facilidade. Passou por um período complicado, pois com a separação dos pais teve que deixar a escola e mudar de cidade.

Eu sempre fui uma criança agitada e muito curiosa, aproveitava ao máximo as aulas e aprendia com facilidade. Infelizmente tive que ficar um tempo sem ir à escola, pois meus pais se separaram, foi um período complicado, sentia falta das aulas, do local e da professora e dos coleguinhas. (E).

O depoimento de Stela revela um período de transformações e mudanças complicadas em sua vida que estavam apenas começando, marcas que podem afetar o emocional, o afetivo e o

¹⁴ O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano de 1998. Este sistema de avaliação tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Os dados, além de servirem de base para o desempenho pessoal, também são utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais. Atualmente, muitas universidades públicas e privadas estão utilizando os resultados do ENEM dentro de seus sistemas de seleção. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/enem/>>

cognitivo de uma criança. Ainda revela que morou com os avós, mas que isso ocorreu por pouco tempo, pois os pais resolveram voltar.

Vim com minha mãe para Uberaba e fomos morar com os meus avós, mas meus pais não ficaram muito tempo separados, voltaram e minha mãe comenta que esse retorno foi mais por causa de mim e da minha irmã, se não fosse nós cada um teria seguido seu caminho. (E).

Depois desse fato retomou os estudos em outra escola particular e nela concluiu a educação infantil, mas o ensino fundamental e médio ocorreu em escola pública. A revelação do retorno dos pais, provavelmente deve ter deixado marcas na trajetória de vida de Stela, pois sentimos certa tristeza na sua voz e no seu olhar quando relata o fato. Essas marcas também fazem parte da trajetória escolar de Stela, pois teve que deixar os estudos, os amigos, a escola, a professora e a cidade e construir novas relações. É a trajetória familiar influenciando no processo de constituição do sujeito (DUBAR, 2005; BOLÍVAR, 2006, dentre outros).

As lembranças que os estudantes trazem dos professores nem sempre dizem respeito à forma como ensinam, elas também têm relação com as atitudes, os gestos, a metodologia que eles utilizam, bem como o incentivo, o carinho, aos quais os estudantes vão se identificando e que servem, de acordo com Costa (2009, p. 104), de modelos de inspiração para a vida futura, ou seja, são referências no processo de formação do professor.

Não se pode esquecer de que os professores foram alunos de outros professores e vivenciaram mediações de valores e práticas pedagógicas que lhes oportunizaram absorver visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas que foram incorporando à sua formação, de maneira consciente ou não; a presença do modelo contribuiu, portanto, para a profissão docente.

Para a autora o modelo é fonte de inspiração, de parâmetro para os futuros docentes, os auxilia na construção da autonomia, na produção de um pensamento original, pois ter um modelo de parâmetro não significa que o estudante irá copiá-lo, mas ele impulsiona na construção dessa autonomia, da criatividade, de sua constituição enquanto professor. Conforme já exposto no caso de Stela, no tópico anterior sobre a lembrança da professora da educação infantil, destaca-se que a atitude da professora em incentivá-la na realização do curso, bem como o fato de lhe dar o primeiro livro, fazem parte de sua história, a marcou significativamente.

A falta de vaga nas escolas no início dos anos setenta fez com que o pai de Sueli contratasse uma professora particular para não deixar sua irmã sem estudar, o que culminou também com sua inserção nos estudos.

Eu tenho duas irmãs e minha trajetória foi com aulas particulares juntamente com a minha irmã. Na minha época era mais difícil colocar as crianças, matricular no grupo, meu pai arrumou uma professora particular para minha irmã mais velha e me colocou junta, só que eu era muito pequena, eu não queria aprender, eu queria apenas brincar. (E).

Quando sua família conseguiu vaga no grupo escolar, a escola não aceitou sua matrícula. Fato que deixou Sueli triste, sem vontade de ir para a escola.

Teve um dia que uma vizinha dos meus pais avisou que estava tendo vagas no grupo escolar para crianças da minha idade. Eu ainda não era registrada e a escola não aceitou minha matrícula, fiquei triste porque eles duvidaram que eu tivesse a idade certa para escola e ainda duvidaram da palavra da minha mãe. Aquilo me deu uma aversão, não queria mais ouvir falar de escola [...]. (E).

Sentimento que parece ainda incomodar Sueli, pois veio a lembrança desse fato no momento da entrevista.

Na segunda série ela sofreu com a comparação que a professora fazia “na segunda série, a professora, tinha sido professora da minha irmã, ela me comparava muito com ela e, eu não gostava [...]”. (E).

Ao relatar sobre a trajetória de sua infância, Sueli traz em seu depoimento os fatos que a marcaram: ter professora particular, a escola duvidar de sua idade e da fala de sua mãe e a comparação feita pela professora da segunda série. Esses sinais, essas marcas trazem lembranças tristes para a estagiária de um tempo que deveria ter sido promissor.

4.3 Experiências na pré-socialização docente

Nesta dissertação entendemos experiência conforme propõe Larossa (2002, p. 21) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No caso do estágio em que se busca uma aproximação com a realidade na qual o estagiário irá atuar, as experiências precisam ser vivenciadas com intensidade, de forma consciente e reflexiva, por meio da observação, da prática, da elaboração e realização de projetos e planos de aula, da participação nas atividades de formação realizadas pela escola, com o intuito de fazer a relação teoria e prática.

Assim, neste tema os tópicos que emergiram das análises foram: escolha do campo de estágio, aprendizagens sobre a leitura da escola e a observação das aulas, regência de classe, dificuldades durante o estágio, desafios do estágio, experiências anteriores ao estágio da graduação.

4.3.1 Escolha do campo de estágio

O estágio supervisionado é um período importante para a profissão dos estudantes, é um momento que poderá contribuir para a formação da identidade profissional do licenciando. Segundo Calderano (2012, p.30)

O estágio supervisionado tem que ser considerado uma experiência imprescindível na formação de cada aluno, onde as aulas teóricas do curso e os momentos de orientações

entrelaçam, ocorrendo os debates e confrontos de ideias, contribuindo com a formação de cada aluno graduando.

A chegada na escola é sempre cheia de receios, medos, sobre o que encontrar, como ser recebido, ter a oportunidade ou não de realizar o estágio. Muitas vezes o estagiário é visto como um “intruso”, mesmo o Parecer n. 28/2001 deixando claro que os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular obrigatório.

Essa abertura, considerando o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiário. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou revisão, a própria escola possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2008, p. 11).

Na época do estágio Amélia trabalhava em duas escolas, sendo uma pública e outra particular, nas quais realizou o estágio. Entretanto, em seu relatório encontram-se apenas as atividades desenvolvidas na escola pública. “[...] Eu particularmente aproveitei para realizar o estágio na educação infantil e nas próximas etapas aproveitei onde estava trabalhando [...]” (E). A legislação prevê que pode ser reduzida a carga horária de estágio para o estudante que estiver trabalhando na época do estágio no mesmo nível em que está estagiando (BRASIL, 2008), o que não aconteceu com Amélia que resolveu fazer o estágio sem redução de carga horária e que terminou com a assinatura dos documentos sem completar efetivamente todas as etapas do estágio.

O campo de estágio deve ser um espaço de troca de conhecimentos, onde o estagiário poderá realizar uma reflexão da aprendizagem que foi adquirindo ao longo da graduação na prática. Deve ser um momento de “[...] síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão” (PIMENTA, 2006, p. 75). No caso de Stela, decide por uma escola onde já havia estudado com o objetivo de perpassar pelas outras classes que não fosse à classe A, na qual sempre conviveu com alunos dessa classe.

Escolhi fazer na escola X porque eu já conhecia a gestão de lá e eu sabia que era uma gestão maravilhosa, então eu queria ver se tudo aquilo que eu estudei nessa escola seria capaz de acontecer até os dias de hoje, mesmo sabendo que a teoria e a prática estão distantes e também para tentar experimentar e conhecer de onde eu vim. Eu sempre convivi com a classe A, o grupo que não tinha tanta dificuldade e eu queria conhecer as demais realidades com olhar profissional. Portanto, o meu critério de escolha foi esse, o de comprovar aquela impressão que eu tinha de aluna e se realmente o que estudamos no Projeto Político Pedagógico acontecia na prática. (E)

A lembrança de ter convivido apenas com alunos da classe A deve ter marcado significativamente Stela, pois não vivenciou enquanto estudante o que era estar em outras classes, fato que vai buscar enquanto estagiária.

O período de estágio é um momento que auxilia na formação dos estagiários, alternando os momentos de formação entre o curso de graduação e o campo de estágio. Assim, a escolha pelo campo de estágio precisa ser realizada com consciência. Esse momento, na vida de Sueli, foi de ansiedade. Para ela é importante haver um bom relacionamento entre professores e alunos com os estagiários.

Tanto Stela quanto Sueli foram bem recebidas nas escolas. No caso de Stela no primeiro dia já lhe foi autorizado fazer visita em todas as salas e “todas as professoras visitadas receberam com muita atenção e algumas apresentaram não só as crianças como detalhes que revelam a característica de sua turma”. (R). A acolhida dá mais segurança ao estagiário.

Sueli destaca que ao chegar à escola a diretora estava em uma sala de aula, pois a professora havia passado mal e precisou ir embora. Enquanto esperava a diretora ela foi tendo um sentimento de admiração forte por ela, pelo fato de não ter deixado de atender as crianças para atendê-la, valorizando aquele momento com os alunos, o que a fez refletir sobre a responsabilidade da escola com o processo ensino-aprendizagem. Ainda destaca que quando a diretora veio atendê-la pediu desculpas por fazê-la esperar, mas “não tinha o que desculpar, pois na verdade ela me ensinou o que é disponibilidade para se trabalhar na área da EDUCAÇÃO” (R).

Observar o contexto, as ações nele presentes, como ser bem recebido e refletir sobre elas são indicativo de que as estagiárias foram construindo aprendizagens com as observações que fizeram, o que contribuiu para a constituição da identidade delas, ações que podem ser incorporadas à prática do futuro professor (BOLÍVAR, 2006; DUBAR, 1997).

Além da recepção da diretora, Sueli também relatou que foi bem recebida pela professora supervisora na escola, que há muito esperava uma estagiária: “[...] a professora Susi que me recebeu com entusiasmo e disse que há muito tempo esperava por uma estagiária que pudesse auxiliá-la com as crianças, pois são trinta alunos matriculados em sua sala, e muitos com dificuldades com a leitura”.

A situação das escolas públicas com salas cheias é uma realidade muitas vezes limitadora na realização do estágio, pois os professores acabam solicitando que os estagiários auxiliem na sala de aula, realizando atividades por eles programadas e não dando a oportunidade aos estagiários de desenvolverem o seu próprio planejamento, como aconteceu com Sueli, no momento da realização de seu projeto: “Então, ela (professora da escola) me pediu se durante

todo o meu estágio eu poderia ficar na sala com ela participando da orientação dos conteúdos por ela preparados, ajudando a tirar dúvidas das crianças e orientando o passo a passo de cada atividade” (R).

Como mostra-nos Roldão (2005) uma das funções do professor é a de ensinar e faz parte da atividade de estágio à regência da turma, o que Sueli, apesar de bem recebida, não pode realizar. Cabe destacar que o professor supervisor também deve ter consciência de seu papel na formação do estagiário.

4.3.2 Aprendizagens sobre a leitura da escola e a observação das aulas

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 111) na aprendizagem da profissão docente é importante a atenção para as interfaces entre a realidade da escola e o contexto da sociedade, ou seja,

Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade?

Interfaces que também fazem parte do estágio realizado pelas licenciandas desse curso, pois a professora da universidade solicitou que elas fizessem tanto a leitura da escola por fora quanto a leitura da escola por dentro. No entanto, as estagiárias fizeram uma leitura da escola por fora e por dentro descritiva. Apenas Stela trouxe em seu relatório uma identificação das crianças afirmando que elas são de classes sociais diversificadas, que a comunidade é integrada a escola e que “[...] muitos de seus alunos são membros de famílias simples [...] e se sentem acolhidos pela Escola. Todavia, [...] existe um grupo de alunos diversificados neste local” (R). Conhecer os sujeitos com os quais irá trabalhar é de fundamental importância, pois os estudantes não são “números” e carregam consigo uma história, uma trajetória de vida que precisa ser respeitada. Cabe destacar que para fazer o proposto por Pimenta e Lima (2012) é necessário fazer várias leituras, um contato maior com a comunidade escolar, o que não ocorreu com as estagiárias.

Uma das atividades propostas às estagiárias é a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. De acordo com a LDBEN n. 9.394/96 o PPP da escola deve representar os interesses da comunidade escolar, tendo como ponto de partida a realidade da escola. Dever ser construído coletivamente por todos os membros da instituição e mais a comunidade escolar com o objetivo de auxiliar no trabalho da escola, avaliar seus avanços e descontinuidades em relação ao que se propôs fazer. De acordo com Veiga (1995, p. 13) o

Projeto Político Pedagógico busca um rumo uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto político da escola é, também, um projeto político por estar intimamente

articulado ao compromisso sócio-político [...]. É político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nessa perspectiva, construir o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) é de fundamental importância para a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade.

Ao ter acesso ao PPP, para análise Stela destaca que é necessário cuidado e organização severa pelos responsáveis, seguir as normas estabelecidas dos Planos Nacionais, Estadual e Municipal, sobre os quais a escola se sustenta legalmente. Ela ainda afirma que:

[...] a gestão procura promover sempre palestras e reuniões de formação continuada para motivar e reciclar seus professores, integrando-os a realidade daquela comunidade escolar, além de estarem presentes constantemente nas ações destes professores e alunos, procurando manter a missão e os objetivos principais da instituição (R).

A preocupação da direção da escola em integrar todos os professores com os propósitos da escola, com a comunidade, de propor formação continuada para eles, chamou a atenção de Stela, fazendo-a perceber o quanto o PPP é importante para a escola. Podemos inferir que essa atitude tem o intuito de concretizar a identidade da escola junto aos professores e à comunidade como um todo, o que foi percebido por Stela na leitura da escola por dentro.

Amélia ao fazer análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca que a construção desse documento é resultado de um esforço conjunto, cheio de formalidades e que a qualidade dele pode “garantir um espaço de reflexão para um trabalho transformador” Segundo ela, nele é possível perceber o contexto filosófico, sócio-político, econômico e cultural em que a escola está inserida. A estagiária afirma que,

Desde 1998, a escola vem tentando traçar uma proposta pedagógica que contemple todas as expectativas dos segmentos que compõem esta unidade de ensino, e observa-se que os resultados ainda não são satisfatórios, pois o que são vistos, são alunos em precariedade na aprendizagem e professores desmotivados. Para que haja mudanças no ensino-aprendizagem tem que haver um maior comprometimento da comunidade escolar, se a escola não vem cumprindo sua função social, o que é necessário para que isso aconteça, é o educador ter claro o verdadeiro papel na escola [...] (R).

Essa análise nos dá indícios de que Amélia percebe a importância do PPP para a escola, em relação à organização do trabalho pedagógico, ao trabalho do professor na sala de aula, aos momentos de reflexão coletiva, dentre outros, conforme propõe Veiga (1995).

Por outro lado, ao achar que para a escola cumprir o seu papel social o educador e que tem que saber o seu papel, é uma solução simplória, pois no contexto escolar há muitas relações envolvidas sociais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras, que precisam dialogar em prol de uma educação melhor.

Em outro momento da entrevista, Amélia nos relata que os professores trabalham com brincadeiras sem perceber o significado das mesmas para as crianças, bem como os objetivos a serem desenvolvidos.

Os professores trabalham com as brincadeiras por trabalhar, não conhecem seu significado e nem os benefícios para as crianças. Um exemplo que eu pude observar é quando uma professora colocou as crianças no pátio da escola e distribuiu algumas pecinhas pra eles, é lógico que ela estava trabalhando a coordenação motora, o pensamento, o raciocínio, mas ela deixou as crianças sozinhas e foi conversar com outros professores, não deu assistência necessária para os alunos. Pude observar que não tinha objetivos traçados para aquela atividade, foi o brincar por brincar. Aprendemos na faculdade que toda atividade pedagógica precisa ser pensada, organizada, objetivos traçados e critérios de avaliação (E.).

Sua observação atenta para a prática da professora consegue identificar a falta de planejamento dela a partir da teoria aprendida na universidade. O depoimento de Amélia também é revelador de que ela fez uma relação da teoria com a prática.

Ainda sobre o ambiente escolar Amélia faz a seguinte leitura da sala de aula da professora supervisora:

Os alunos andam muito na sala de aula, conversam com os coleguinhas, pedem materiais emprestados; quando querem ir ao banheiro ou beber água pedem para a professora. Eles têm muita naturalidade e liberdade em conversar com a professora, respeitam o horário de entrar e sair da sala. A professora atende a todos, é sempre carinhosa, porém firme em relação a aprendizagem deles, quando há muita conversa pedem a eles silêncio. Eles a tratam muito bem, sempre com presentes, flores, cartinhas para a “Tia”, mantendo sempre uma boa relação professor-aluno e aluno-professor (R).

Chama a atenção de Amélia a forma como a professora trabalha com os alunos em sala de aula, um trabalho permeado pelo respeito ao outro, pela ética, em que está presente a interação humana, na qual observa as ações que a professora vai desenvolvendo ao lidar com os alunos, seu estilo, sua maneira de trabalhar, as regras que foram sendo construídas por ela e seus alunos no convívio da sala de aula. O fato de Amélia trazer esse relato da interação humana presente na sala de aula e mobilizada tanto pelos alunos quanto pela professora pode ser um indicativo de uma prática a ser incorporada por ela em suas aulas. Destaca-se também a importância da pré-socialização no estágio mesmo para quem já está atuando como docente, o quanto as observações dela podem contribuir para a constituição de sua identidade profissional, principalmente no momento em que ela vai observando a relação professor/aluno e a relação teoria/prática.

Essa autonomia da professora na sala de aula também é destacada por Amélia num momento de resolução de conflitos na sala de aula.

Quando surge algum conflito a professora tenta resolver ali mesmo conversando com os envolvidos, se é preciso dá bronca, coloca de castigo, tira algo que gosta muito de

fazer, manda bilhetes para os pais; mas caso o diálogo entre eles não resolva o problema ela recorre à diretoria para tomar os cuidados cabíveis (R).

Num contexto de ensino com uma forte influência de um sistema que muitas vezes impõe regras aos professores, o fato de Amélia observar a autonomia da professora em sala de aula pode contribuir para que no futuro suas ações se aproximem das realizadas pela professora.

Saber que o que é planejado nem sempre é executado, também foi vivenciado por Amélia durante o estágio: *“a rotina da sala a maioria das vezes sofre modificações no plano de aula, pois sempre aparece algo de novo ou assunto interessante que foge do planejado”*. (R) Novamente o ato de planejar chama a atenção de Amélia, só que nesse contexto não como algo que a professora não tivesse feito, mas como um alerta para que o professor perceba que o mesmo é flexível podendo sofrer alterações no contexto em que é executado. Essa observação em seu relatório revela que conseguiu estabelecer a relação teoria e prática.

4.3.3 Regência de classe

Ao assumir a regência da classe durante o estágio, o estagiário tem condições de adquirir novos saberes, de assumir a sala de aula, organizar e desenvolver a aula, aprender a lidar com a imprevisibilidade da sala de aula, com as atitudes dos alunos, com o ensino e situações que ocorrerem no momento da aula, ou seja, oportunidade de desenvolver saberes experienciais (TARDIF, 2002). Portanto, o período de regência tem um papel primordial na formação da identidade dos licenciandos, é um espaço para o estagiário refletir, construir ou desconstruir as expectativas quanto à profissão docente, pois é um período que está em contato direto com a realidade da sala de aula.

Entretanto, encontramos uma realidade diferente dessa, pois muitos professores recebem os estagiários, mas não atua como formador, os estagiários ficam apenas na observação, não abrem espaço para a regência. Da parte do estagiário, muitas vezes ele tem uma concepção de cumprimento de tarefa, e não como um momento de formação de identidade.

No caso de Amélia, ela não realizou todo o estágio, mas reflete que foi um período produtivo e que aprendeu com as crianças mesmo na regência executando o plano da professora enquanto ela cumpria outras atividades.

Tive a oportunidade de estar na prática, pois a professora aproveitou os dias que eu estava em sala para organizar os planos de aula, provas e preparar um projeto. Enquanto eu ficava com a turma, trabalhando a matéria preparada pela professora, ela cuidava de outras atividades, foi um período curto, mas produtivo. Aprendi muito com as crianças e com a experiência (E).

O estágio é uma oportunidade de contribuição para a formação do estagiário, mas o fato de Amélia ter que executar as atividades da professora a limitou no processo de criação, de testar um plano preparado por ela, de ter autonomia para executar sua própria aula, dentre outros. Pimenta (1997) destaca que é necessário dar a oportunidade ao licenciando de elaborar e desenvolver o seu plano de aula, bem como fazer as intervenções durante as aulas. Fato que não ocorreu com Amélia.

O fato de Amélia não ter a oportunidade de elaborar e executar seu plano de aula a fez refletir sobre o ocorrido, afirmando que o estagiário não tem liberdade de desenvolver na sala de aula novas metodologias, que a responsabilidade pela aprendizagem é do professor, cabendo ao estagiário apenas observar as aulas e executar o que é solicitado pelo professor.

Enquanto estagiário não temos a liberdade de experimentar novos métodos de ensino, pois o responsável pela turma é o que tem a responsabilidade da aprendizagem dos alunos e nunca deixaria o estagiário vivenciar nada de novo. O estagiário observa e ajuda apenas na execução, nada mais. (E)

No contexto de Amélia podemos supor que a influência da professora não contribuiu muito para a sua prática, pois tirou a oportunidade dela experienciar novos métodos. A professora poderia ter contribuído mais significativamente para a formação da estagiária, pois como mostra Tardif (2002) o professor possui conhecimentos de um saber-fazer proveniente das atividades que realiza e sob quais se orienta.

Continuando o processo de reflexão ela busca o porquê isso acontece e destaca que talvez seja pelo fato de ter realizado o estágio em uma cidade pequena e os professores terem medo de serem substituídos pelos estagiários.

Aqui é uma cidade pequena, não sei se acontece em outros lugares, mas os professores têm medo de perder o lugar para os estagiários, medo de expressar seus medos e anseios com a turma. Eles jamais compartilham os problemas da turma com o estagiário. Senti em alguns momentos como intrusa. (E)

Esse sentimento de Amélia também já foi revelado em várias pesquisas sobre o estágio e corroboramos com Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que deve existir uma relação entre o estagiário e o professor da escola, caracterizada como reflexiva em que os saberes sejam compartilhados e que possa contribuir para a formação de ambos.

Amélia finaliza sua reflexão afirmando que

se eu um dia receber uma estagiária faria uma proposta de trabalho em equipe, nunca vi isso acontecer, na verdade ou estagiário assume sozinho ou ele vira assistente de sala, ou seja, ajuda os alunos nas dificuldades, faz chamada, acompanha no recreio, nada pedagógico (E).

Seu depoimento revela o quanto vivenciar esse processo de formação no estágio fez com que refletisse sobre as aprendizagens em diferentes posições tais como: estagiária

(aprendizagem do processo de formação que lhe foi proposto), professora regente (aprendizagem que teve com os alunos) e futura professora (ao pensar em receber uma estagiária). Isso caracteriza a imagem de si que Amélia foi construindo ao tomar consciência de seu desenvolvimento pessoal e profissional, conforme propõe Bolívar (2006).

Todo processo reflexivo de Amélia pode ter sido fundamentado na forma como as aulas da graduação eram preparadas. No questionário, destaca que as aulas dos professores eram expositivas e dialogadas, com atividades em grupo, debates, simpósios, fórum de discussão e pesquisa. Fato que também é reafirmado no contexto da entrevista.

As aulas, da graduação, eram preparadas com embasamento teórico pertinente as necessidades de futuros docentes. Cada atividade, aula ou até mesmo prova, penso eu, que eram, preparadas para nos fazer refletir sobre nossa prática, para quem já era docente, para quem ainda não era, mas estava envolvido no momento do estágio, primeiros passos de docente para alguns colegas de turma (E).

O depoimento de Amélia revela a preocupação do curso em aproximar a teoria da prática das estudantes, num movimento de reflexão sobre essa prática, pois o curso tem como objetivo que os estudantes compreendam de forma contextualizada os elementos que caracterizam as suas ações (PROJETO, 2012). Esse movimento de aproximação da relação teoria e da prática segundo Pimenta (1997) acontece se o licenciando tiver oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio do estudo e da pesquisa.

Ainda sobre a relação teoria e prática, Amélia ao contar sobre uma das experiências vivenciadas no estágio, a descreve de forma sucinta e, em seguida, é questionada sobre a fundamentação teórica presente em sua prática.

Amélia: Eu e a Diana realizamos uma recreação no recreio, vestimos de palhaço e fomos brincar com as crianças. Este momento de diversão trouxe a socialização das crianças, o divertimento. Fizemos isso durante dois dias, mas meu tempo era muito restrito e não pude dar continuidade a essa fase da brincadeira.

Pesquisadora: Quando você fala desse brincar está fundamentada em algum autor?

Amélia: Claro, Piaget. Ele traz que para o desenvolvimento da criança a brincadeira é fundamental, pois é uma atividade que permite a criança ingressar no mundo imaginário criando situações estimuladoras. As brincadeiras no recreio podem ajudar as crianças a explorar seu ambiente de maneira saudável e construtiva.

O objetivo do questionamento era compreender se as estagiárias sabiam o que estava acontecendo com as crianças, se elas aprendiam enquanto brincavam. Quando a pergunta foi direcionada pudemos perceber que a resposta foi imediata, isso pode demonstrar o quanto a universidade nos prepara para as respostas prontas e imediatas, ou seja, a resposta de Amélia nos mostrou o quanto a formação inicial prepara para respostas mecanizadas.

Percebemos, também, o quanto a teoria vai justificando a prática de Amélia, ao mesmo tempo em que essa prática tem fundamento teórico, relação difícil de ser percebida em meio à dialética criada entre a relação teoria e prática. Segundo Pimenta (1997) a atividade teórica possibilita conhecer a realidade bem como estabelecer finalidades para sua transformação, mas essa transformação só é possível na prática.

Como o estágio é um período de exercitar os conhecimentos que foram e estão sendo adquiridos na graduação, Stella percebeu a necessidade de levar atividades diversificadas para a turma e procurar proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das mesmas. Ela destaca que “[...] quando eu estava em sala de aula eu procurava fazer atividades que as crianças não tinham costume de fazer, levava as crianças a diversos ambientes da escola. Proporcionava atividades diversificadas.” (E). Para tanto, a estudante deve ter mobilizado diversos saberes constituídos em diferentes momentos, seja no curso ou na sua trajetória de vida. Ela teve a oportunidade de vivenciar momentos, como os alunos, de produção do conhecimento, não ficando apenas na transferência e “aplicação” de teoria ou de conteúdos (CALDERANO, 2012).

Para Imbernón (2004, p. 16) “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação”. Stela levou para a sala de aula um projeto a respeito da contação e criação de histórias. Ela fez uma diagnose na turma e percebeu que as crianças tinham dificuldades de leitura e escrita. Segundo Stela o retorno do trabalho foi gratificante, pois

até aqueles alunos que no início não queriam participar por algum motivo; no meio do projeto até sua finalização, criaram afinidade com as professoras estagiárias e colaboraram de acordo com seus interesses sem serem forçados a nada. Ou seja, foi possível observar, que cada aluno com suas limitações participou efetivamente da execução do mesmo. (R).

O trabalho desenvolvido por ela parece propiciar a formação de seus alunos e ao mesmo tempo contribui para a sua própria formação, pois o conhecimento de Stela pode estar sendo consolidado no contato com a comunidade escolar e com a experiência que está sendo adquirida nos diversos momentos vivenciados com a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2004).

Foi realmente fascinante, uma experiência proveitosa e emocionante, pois as crianças tiveram pouco tempo de trabalho junto as estagiárias, e os resultados foram fascinantes. No início tinham muita dificuldade de apresentar seus trabalhos e de escreverem diferentes gêneros textuais, com as orientações e motivações das professoras, todos se superaram em curto tempo. O que é realmente satisfatório (R.).

Ter a oportunidade de realizar a regência no estágio fez diferença para Stela, pois seu relato nos dá indícios de que o trabalho desenvolvido contribuiu para a formação dos alunos e também para sua própria formação.

Durante suas primeiras experiências como regente, se deparou com uma situação ainda não vivenciada, enfrentou um problema com um aluno que não fazia nenhuma atividade, era

resistente a tudo, até o dia que ela o viu fazendo dobradura e percebeu que poderia utilizá-la como recurso para a aprendizagem dele.

Tive um problema com um aluno, ele não participava de nenhuma atividade, sempre desinteressado. Passei um tempo observando esse garoto, precisava descobrir um jeito para ajudar essa criança. Um dia vi ele fazendo dobraduras foi um estalo para a minha imaginação. Combinei com ele e um dia avisei a turma que teríamos uma aula ministrada por um coleguinha, expliquei os objetivos da aula e ele assumiu.

Ele adorou na hora da apresentação, eu nunca havia visto um sorriso dele e não hora da atividade ele explicava com muito entusiasmo, enquanto os meninos produziam ele ia ajudando, explicando. Ele se sentiu maravilhado com aquilo e após esse dia ele se tornou mais falante e participativo. (E).

O relato de Stela revela o quanto o professor precisa estar atento aos interesses dos alunos, bem como à diversidade da sala de aula e aproveitar aquilo que esse aluno sabe para construir outros conhecimentos. A professora está atuando na constituição da identidade dos alunos, portanto, ela precisa ter esse olhar para as dificuldades deles bem como o que aquela atividade representou para eles.

Essa experiência de Stela revela que os saberes docentes são plurais, compostos, heterogêneos, advém de diversos contextos sejam eles sociais, culturais, familiares, acadêmicos, dos cursos de formação, da troca com os pares, dentre outros. Não basta só saber o conteúdo, precisa saber ir além e saber ensinar (TARDIF, 2002).

Ter oportunidade de participar de atividades oferecidas pela universidade pode auxiliar a estagiária nessa troca com os pares e auxiliar na sua formação para o campo profissional. Stela era bolsista do PIBID¹⁵ e algumas atividades realizadas foram utilizadas em seu estágio. O subprojeto¹⁶ do qual fazia parte recebeu o nome de “Cidade Alfabetizadora: uma proposta de alfabetização por meio do estudo da história local e do cotidiano”. Ela trabalhou com os seguintes projetos que integram esse subprojeto: 1. Visita à biblioteca Municipal; 2. Visita ao arquivo público; 3. Visita a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG). Ela explica que antes da realização de cada visita as crianças recebiam uma preparação que era ministrada pelos pibidianos.

Ao descrever cada uma das atividades realizadas no programa, a estagiária trouxe em seu relatório que o desenvolvimento das mesmas perpassa no mínimo por três momentos. Num primeiro momento as crianças são preparadas como devem se comportar, o que observar durante o passeio e recebem informações sobre o local que será visitado. Num segundo momento as

¹⁵ Para Stela o programa desenvolvido na instituição era [...] um plano de intervenção pedagógica que tem no estado, então as crianças do PIBID eram atendidas uma vez por semana. Era realizada intervenção para sanar as dificuldades em determinada matéria, a professora trabalhava atividades específicas para um determinado grupo de alunos e o outro grupo ficava em sala sem professores. (E).

¹⁶ Há um projeto elaborado para a instituição e vários subprojetos que são organizados de diferentes maneiras: área do conhecimento, temas, interdisciplinares, dentre outros.

crianças vivenciam a atividade juntamente com o grupo de pibidianos e, num terceiro momento é organizada uma atividade de socialização das aprendizagens vivenciadas. O fato das atividades serem realizadas perfazendo essas etapas demonstra que houve organização e planejamento pelo grupo.

Stela também afirma que percebeu que as crianças gostaram das atividades propostas. “É uma experiência magnífica, as crianças ficam toda semana aguardando ansiosamente a chegada dos professores pibidianos para a execução de atividades lúdicas e dinâmicas. Foram momentos ricos de muita aprendizagem para ambos”. (R). Importante destacar a percepção da estagiária em relação às aprendizagens das crianças, e também que está aprendendo enquanto ensina, como nos mostra Freire (2002, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Instituído e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES¹⁷, o PIBID tem como objetivo principal elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, bem como promover a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Os pibidianos recebem uma bolsa e para fazerem parte do programa participam de processo seletivo. Já os estágios supervisionados na licenciatura são obrigatórios, fazem parte do projeto pedagógico do curso, portanto é um componente curricular. Eles são regulamentados pela LDBEN nº 9.394/96 e pela Lei n. 11.788/08 e constituem-se em espaços de formação que visam a inserção do licenciando na prática profissional com orientação direta de profissionais da universidade e também com participação/intervenção de profissionais que atuam no campo de estágio. O estágio faz parte da sistemática acadêmica dos cursos de licenciatura.

Mesmo o PIBID colaborando para o processo de formação do professor não substitui o estágio e considerá-lo parcialmente como atividade de estágio seria como considerar a mesma atividade duas vezes, sendo avaliada no PIBID e no estágio. Além disso, os pibidianos recebem uma bolsa e ao considerar estas atividades como estágio significa dizer que eles receberam bolsa para fazer estágio, enquanto os demais estudantes não.

A aprendizagem dos alunos no momento de regência também foi significativa para Sueli.

[...] eles (os alunos) falam assim, tia, agora eu entendi! Você se sente tão feliz, porque você começou, como se diz, a colocar eles no caminho, desenvolver, você vai ajudar

¹⁷ Trata-se de uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem como objetivo promover a expansão, consolidação dos cursos de pós-graduação stricto sensu, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado, em todo o país. Ela autoriza a abertura de novos cursos de pós-graduação, e avalia os cursos em funcionamento periodicamente. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/>

eles a juntar sílabas. O professor está tentando de uma maneira, que não consegue, você vem, talvez até da mesma maneira, talvez você fale mais, com mais carinho ou por você ser desconhecido, eles prestam mais atenção, aí conseguem aprender. Isso é muito bom! (E).

Seu relato revela o quanto ensinar e perceber que seus alunos aprenderam, processo próprio da docência, é algo que a realiza. Também podemos inferir que Sueli não só ensinou, mas também aprendeu com essa experiência, numa relação de via de mão dupla, como propõe Freire (2002).

Fazer estágio não obrigatório e iniciação científica também pode ter contribuído para a constituição da identidade de Stela, pois em seu relato afirma que conseguiu desenvolver os conhecimentos teóricos aprendidos no curso na prática escolar durante: a) o estágio não-obrigatório “[...] clareou muito o que eu estava aprendendo na teoria e eu ainda tinha condições de levar para os professores vivências da prática” (E); b) a iniciação científica “[...] conseguia colocar na prática muitos trabalhos realizados enquanto aluna do curso e de iniciação.” (E). Stela destaca um movimento tão necessário e com poucas iniciativas – o movimento universidade-escola (CARVALHO; UTUARI, 2007; CALDERANO, 2012; COSTA, 2009, dentre outros).

Em relação ao movimento universidade-escola Pimenta (2004, p.111-112) destaca que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Nesse sentido, a aproximação com a realidade escolar oportunizada a Stela antes do estágio obrigatório lhe possibilitou conhecer o cotidiano da escola e dos professores. O depoimento de Stela vem ao encontro da afirmação de Pimenta (2004, p. 67) de que “o curso, o estágio, as aprendizagens e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”. E essas vivências foram fortalecendo Stela para a docência, pois conseguiu levar para a prática embasamento teórico apreendido na graduação.

São nas aulas de estágio que vamos aprendendo a trabalhar os conteúdos da sala de aula e ainda aprender na prática aquilo que ainda não vimos na teoria, pois a sala de aula é cheia de surpresas, acontece muitas coisas que não estavam previstas durante a organização do plano de aula. Tudo isso fortalece a bagagem que está sendo construída, a compreensão teórica para ser aplicada e lhe dá segurança para ter certeza do que está fazendo. Mesmo assim às vezes quando a gente tem a teoria a gente não tem a didática para saber lidar com a situação e no estágio a gente tenta agregar as duas realidades (E).

Destaca-se em seu depoimento a importância da relação teoria e prática na formação de professores, movimento necessário no estágio. Cabe ressaltar, também, que ela percebeu que a docência também tem a característica da imprevisibilidade e para responder a essas demandas o professor precisa ter um repertório de conhecimentos para utilizar.

Substituir o professor quando falta, para que ele participe de reuniões, formação, dentre outros, não poderia ocorrer no período de estágio, pois o estagiário está em formação e, para realizar suas atividades de regência precisa contar com a presença do professor supervisor da escola campo de estágio, “essa situação não contribuía para a sua construção de conhecimento e nem atendia aos objetivos propostos para as atividades de estágio” (CALDERANO 2012, p. 161).

Entretanto esse fato (de ter que substituir a professora que faltou) aconteceu com Sueli. No dia que a professora faltou ela acabou substituindo-a e propôs uma atividade de artes, conforme aprendeu na graduação: “Tive a oportunidade de trabalhar artes com as crianças e tentei não usar os estereótipos. Não exigi que a árvore deveria ser verde e o tronco marrom, ficou livre. Eu sempre procurei por em prática o que eu aprendi na faculdade [...]” (E). Seu relato parece ser indicativo de já ter incorporado a relação entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Importante apontar, novamente, que o estagiário precisa estar na sala de aula com o professor supervisor (PIMENTA, 1997; PIMENTA, LIMA, 2004, CALDERANO, 2012, dentre outros).

Oportunizar aos estagiários a realização de suas atividades na escola vai contribuindo para a constituição de sua identidade e dos seus saberes. Segundo Calderano (2012, p. 28) “o estágio deve assumir a sua função prática, dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”. Com essa oportunidade o estagiário aprende e também ensina.

Sueli destaca o quanto foi gratificante a sua experiência em contribuir com a aprendizagem dos alunos. “Foi tão bom e gratificante saber que de alguma maneira eu contribuí para o aprendizado deles e eles para o meu aprendizado.” Também aponta que a docência é marcada pela relação entre seres humanos e que além deles aprenderam também ensinaram: “Sempre tive em cada criança um ser humano que aprende e ensina, e eles me ensinaram muito (...)” e que também ela contribuiu para a formação deles (R). Isso revela que a docência é um trabalho interativo.

Pimenta (1997) destaca que para que essa relação teoria e prática aconteça, o licenciando deverá ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio do estudo e da pesquisa, pois será responsável por desenvolver e aplicar o plano de aula e fazer intervenção durante as aulas. Apenas a observação e a regência de um dia não proporcionarão essa segurança que os estagiários esperam. Sueli retoma um assunto que gera muitas discussões, que a prática prepara mais que a teoria e deixa um recado para os colegas: “[...] Procurem escolas que sejam sérias com o período de estágio, será a junção de teoria e prática e, sinceramente, a prática do

estágio vai preparar mais que a teoria”. O que parecia ter modificado no início da entrevista se apresenta como contraditório no final. Acreditamos que apesar de, em vários momentos, afirmar que utilizou os conhecimentos da universidade na prática, essa deve ter mais significado para ela, sendo necessário rever o processo, pois não há teoria sem prática e por sua vez prática sem teoria que a justifique (FREIRE, 2002).

4.3.4 Dificuldades durante o estágio

Diversas pesquisas avaliam como negativo o período de realização do estágio supervisionado e que há uma dificuldade das instituições de ensino básico para receber e dar suporte os estagiários. Calderano (2012, p. 6) considera esse período do estágio na formação inicial dos docentes como “vulnerável a uma abordagem unilateral e dissociada do processo mais geral da formação docente”. Ela ainda destaca que “os estágios precisam se caracterizar como parte importante das relações escola-universidade, teoria-prática, formando um verdadeiro elo de articulação entre elas e a própria realidade” (CALDERANO, 2012, p. 24).

Essa realidade também foi vivenciada por Amélia. Fez estágio completo apenas na educação infantil e no ensino fundamental cumpriu algumas horas, pois não tinha disponibilidade e a escola assinou as demais horas. “Eu tinha algumas horas trabalhadas para tirar da creche, então usei esses dias para o estágio, sei que não cumpri todas as horas, mas a escola conhecendo o meu problema assinou as demais horas” (E). Sendo assim, ela perdeu a chance de fazer algumas atividades propostas para o campo de estágio e de realizar uma reflexão sobre a sua própria prática e aula, teve toda documentação assinada. Prática das escolas que não contribui para a formação dos licenciandos, pois são esses momentos, da socialização pré-profissional, que vão auxiliando o estagiário na constituição da sua identidade profissional.

Amélia também destaca sobre a importância do professor supervisor da escola no momento do estágio de maneira que ele possa contribuir para a prática dos licenciandos e ainda verificar os problemas que ocorrem nesse local.

O período de estágio poderia ter contribuído mais caso eu tivesse tido a oportunidade de cumpri-lo na sala de outro docente. A experiência dele, a prática, o trabalho em equipe entre eu e esse docente poderia ter acrescentado mais na minha formação. Tenho que admitir que tenho aprendido muito na observação de outros colegas de creche e escola (E.).

Entendemos como Carvalho (1985) que o professor supervisor tem o papel de proporcionar aos estagiários condições propícias de realização do estágio, o que não aconteceu com Amélia. Ainda observamos nesse excerto que a aprendizagem também ocorreu pela

observação, pois Amélia relata que tem aprendido na prática profissional com seus colegas. São os saberes da experiência dos colegas que já foram validados (TARDIF, 2002), sendo observados e ressignificados por ela, o que nos dá indícios que os mesmos serão incorporados à sua prática.

Ter a chance de vivenciar, no campo do estágio supervisionado, situações não aprendidas na graduação pode fortalecer o estagiário para a profissão, pois é um momento de aproximar o aluno da realidade que pretende atuar. Stela teve a chance de conhecer histórias vivenciadas pela mãe na profissão (docente) e de passar por várias situações que surgem no ambiente da sala de aula, e reforça que isso não a desanimou não a fez desistir da futura profissão. Ela revela que sua mãe iniciou a carreira docente em uma escola de periferia, com uma realidade pesada e desistiu da profissão. Ao ser questionada sobre o que faria numa situação semelhante, revela que essa realidade também foi vivenciada por ela no período de estágio, e afirma que “[...] já levei até vassourada na perna, já cai no chão, já me empurraram. Se tivesse que desistir teria sido nesse período de estágio” (E). Provavelmente sua mãe vivenciou o que alguns autores denominam de choque de realidade, também conhecido como crise de identidade (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002; BOLÍVAR, 2006, dentre outros), o que pode ter ocorrido pela falta de preparação específica para a inclusão profissional. Crise que não foi vivenciada por Stela que continua firme em seu propósito de ser professora.

Stela destaca que durante o período de estágio vivenciou momentos bons, complicados e até de frustração.

Vivi algumas experiências no estágio de campo, boas e outras complicadas. Tive uma situação que eu fiquei um pouco frustrada, pois a professora esperava que fôssemos ministrar aulas no lugar dela, terminar as atividades iniciadas por ela, ou tomar tabuada, leitura e não era essa a proposta. Fui muito direta e ética, pois não pude fugir daquilo que é proposto para o nosso campo de estágio. No final das contas deu tudo certo, hoje ela me adora. (E).

Achar que o estagiário vai assumir a sala de aula substituindo o professor é uma ideia ainda presente em muitas escolas da educação básica, o que Stela não aceitou em seu estágio.

O espaço para realização do estágio deveria ser acolhedor e não de invasão. Esse foi o sentimento de Sueli na realização do estágio no ensino fundamental ao afirmar que na cidade X “tem muita professora contratada e poucas efetivas. Os professores estavam ansiosos e outros com medo de perder o lugar para estagiarias. Foi complicado!” (E). Há um receio entre as professoras contratadas de receberem estagiários, pois acreditam que podem ser substituídas por eles, que o trabalho do estagiário poderá se destacar, que os alunos irão gostar mais do estagiário do que do professor, dentre outros. Esse medo é limitador das atividades e das aprendizagens no

campo de estágio, pois acreditamos como Pimenta e Lima (2004) que a relação entre o estagiário e o professor deveria ser de troca de saberes, o que contribui para a aprendizagem de ambos. Seu depoimento novamente reforça a ideia de que estagiário não é professor, ele está no processo de formação.

Dando continuidade a essa reflexão Sueli aponta que a direção também tem medo do estagiário, só que em relação à preparação dos alunos: “o diretor, a direção da escola fica com medo de deixar o estagiário reger a sala e não preparar certo os alunos, eles ficam com certa desconfiança (E).” Medo estranho, pois o estagiário está sob a supervisão de um professor da escola e um professor universitário, então o diretor deveria acreditar que ele está muito bem preparado.

Destacamos também que Sueli tem consciência da situação que os estagiários enfrentam nas escolas: serem colocados na sala de aula sem professor supervisor: “outro problema encontrado é que as escolas recebem os estagiários com o intuito de usá-los em outras funções, menos o de reger a sala de aula. Outras escolas vão ao extremo, aceitam as estagiárias e colocam na regência”. Apesar de a legislação prever que o estagiário não pode ficar sem o professor supervisor isso ainda ocorre.

Em relação às contribuições do estágio Sueli afirma que é preciso “[...] ter responsabilidade, disponibilidade e amor para fazer bem feito e eu vejo que trabalhar com criança tem que ir com responsabilidade [...], não é um bibelô, não é um brinquedo, é um ser humano, mais um ser humano indefeso.” (E). Seu depoimento nos mostra novamente que a docência é uma relação humana que envolve sentimentos, valores, ou seja, é um trabalho interativo.

Entretanto, afirma que ainda tem muito a aprender e que a graduação não prepara para tudo:

Tenho muito que aprender para poder fazer o que for melhor para as minhas futuras turmas. Eu gostei de observar, vi muitos acontecimentos que com certeza me deram bagagem para o futuro. O complicado é pensar que deixamos de ver muitos conteúdos na faculdade [...]. (E).

Também é importante que o licenciando entenda que a graduação não consegue lhe preparar para todas as situações da prática docente, pois é muito diversa, complexa e não tem um manual a ser seguido.

Sueli tem consciência de que precisa avançar, buscar outros conhecimentos para além dos ensinados/aprendidos na graduação. Sobre as contribuições do estágio para sua formação, ela reafirma ao dizer que “[...] somos responsáveis pelo nosso interesse e eu particularmente faço o melhor que posso. Se não for assim, melhor desistir da profissão.” (E). Ainda reflete que

gostaria de ter sido regente mais vezes, pois acredita que as vivências no campo de estágio poderiam lhe fortalecer para a futura profissão. Ela acredita que o estágio é fundamental ao futuro docente e que deveria ter acompanhamento.

Queria ter tido oportunidade de ser regente mais vezes, isso me fortaleceria para a prática profissional. Penso que desde que entramos na faculdade buscamos isso, aprendizagem para prática profissional. O estágio serve para a gente se preparar para enfrentar a sala de aula depois de formado. Tinha que ser assim, uma coisa é ficar observando pra aprender, quando eu preciso mostrar o que eu aprendi, tinha que ter alguém me observando, mais tinha que deixar me auxiliando e isso não aconteceu. (E).

Inferimos que esse período de estágio para Sueli foi importante para sua formação, para a constituição da identidade e mobilização dos saberes (TARDIF, 2007), pois ela destaca que o estágio oportuniza experiência docente, construção e reconstrução de conhecimentos, chama a atenção para que o mesmo seja acompanhado, nesse caso, pelo professor universitário, e que talvez isso pudesse oportunizar outras aprendizagens.

4.3.5 Desafios do estágio

Os desafios também fazem parte de outros tópicos apresentados ao longo da nossa análise, mas o trouxemos como destaque, pois esteve presente na constituição da identidade das estagiárias ao longo do período de estágio. Os desafios perpassam os momentos vivenciados pelas estagiárias no processo do estágio, nas situações que cada uma delas foi encontrando e vivenciando no período da formação pré-profissional.

Como já discutido anteriormente, o período de estágio supervisionado é um espaço destinado para os licenciandos terem os primeiros contatos com a profissão e ainda refletirem sobre sua prática. Mas como realizar uma reflexão se os estagiários, por alguma razão, não têm a oportunidade de desenvolver algumas ou várias atividades no campo de estágio? Amélia reflete sobre isso, ou seja, sobre as atividades que não foram desenvolvidas no âmbito do estágio tais como: fazer plano de aula e ajudar na organização das atividades.

Senti falta de fazer um plano de aula, de ajudar na organização das atividades ou de contribuir com os castigos dos alunos. Percebi que muitas vezes os alunos são encaminhados para direção, como castigo, e ficam sem fazer nada. Se a turma fosse minha eu poderia até mandar para secretária, mas cobraria dele alguma atividade, leitura na biblioteca e devolução de alguma atividade. (E)

De acordo com Pimenta (1997), o estagiário deveria ser levado a refletir sobre o seu papel de maneira a desenvolvê-lo de forma séria, dinâmica, significativa, produtiva, de forma a ampliar o conhecimento dos licenciandos e também para que ele possa fazer intervenção na realidade, oportunidade que Amélia não teve. Conforme já exposto, a autora afirma que esses

momentos de reflexão de trabalhos diferenciados têm fugido às práticas de estágio, têm ficado apenas em situações técnicas, organização de material, preenchimentos de documentos administrativos e apenas observação das aulas, sem momentos de regência, como no caso de Amélia. Por outro lado, a estudante reflete sobre os castigos atribuídos aos alunos propondo atividades que fossem produtivas. Cabe-nos questionar: é por meio do castigo que o problema educacional será resolvido? O castigo pode encorajar os alunos no empenho escolar?

Amélia apresentou um projeto elaborado para a escola de acordo com as necessidades observadas durante o estágio. Chama a atenção à coerência da estagiária entre os objetivos e os procedimentos metodológicos propostos, bem como das atividades a serem realizadas, trazendo diferentes estratégias a serem utilizadas. Merece destaque também a avaliação, a qual acontecerá durante “todo o processo, começando pela observação no decorrer das etapas do trabalho, considerando a participação do aluno ao longo das atividades” (R), o trabalho em grupo, os registros diários, a interpretação e a leitura, a necessidade de rever aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Esse projeto foi elaborado sob a supervisão da professora da universidade, não é um modelo, ou “receita”, mas um trabalho que tem como objetivo ser colocado em prática. Era um projeto sobre prática da leitura na sala de aula no qual propôs roda de leitura, dramatização, teatro de fantoches, exposição de livros, desenho livre, concurso de leitura, dentre outros.

Muitas são as competências exigidas do professor e saber elaborar um projeto é um diferencial desse profissional, oportunidade que Amélia teve em sua formação. São os saberes aprendidos nas diferentes disciplinas sendo organizados e colocados em prática na elaboração do projeto. Entretanto, ela não teve a oportunidade de colocá-lo em prática. O período do estágio supervisionado não deveria perder sua característica, seguir sempre o estabelecido em lei, manter o seu caráter ético, pois a oportunidade de regência pode contribuir para a formação do licenciando.

Ressaltamos, mais uma vez, sobre a importância da prática para o estagiário na escola campo, ele precisa compreender que é um dos responsáveis pela sua formação. Deixar de realizar as atividades no campo de estágio poderá prejudicá-lo, pois perdeu a oportunidade de vivenciar saberes necessários à profissão. Esses saberes provêm de diversas fontes: a interação humana, a troca de atividades, a realização dos planos de aula e do projeto, a relação com os outros, dentre outros.

Em sua reflexão sobre o estágio Amélia percebe o quanto o mesmo é importante desde o início da formação do licenciando, dando sugestões do que propor para os estudantes nesse primeiro momento. Isso nos dá indícios de que viver o estágio a fez compreender sua

importância, que foi sendo incorporada ao seu discurso reafirmando inclusive o quanto se aprende com a experiência do outro, e isso vai constituindo a sua identidade.

Eu acho que o estágio tinha que ser desde o primeiro ano. O aluno tinha que ir para a escola cumprir algumas horas de estágio obrigatório ou não obrigatório ou até mesmo voluntário, o importante é conhecer a escola, a sala de aula, as dificuldades, imprevistos, alegrias, o planejamento. Penso que hoje tenho essa visão mais definida, pois percebo que a experiência do outro pode colaborar com a minha formação. (E.)

Outra vez Amélia destaca a importância do estágio no sentido de que as pessoas não o realizem como ela fez: “não façam como eu, cumpram suas horas de estágio, pois o ambiente escolar pode lhe ajudar na carreira de professora” (E). Partindo do princípio de que a leitura e a organização do ambiente escolar ajudam a compreender o que acontece dentro da escola, pois o mesmo é composto de condições econômicas, sociais e culturais (KOWALTOWSKI, 2011), concordamos com a estagiária que estar no ambiente escolar buscando compreendê-lo pode contribuir para a formação do professor. Fato que é compartilhado também pela professora de estágio da universidade quando ela solicita que elas façam a leitura da escola por fora e por dentro.

Para Stella o estágio veio lhe proporcionando momentos de reflexão que perpassam pelo não cumprimento das horas de estágio pelos estagiários e pela assinatura da documentação por parte da gestão da escola, pois algumas escolas preferem assinar o período de estágio a ter a presença dos estagiários. “Sei que muitas pessoas não fazem estágio de verdade, não tem ideia do que estão perdendo, das oportunidades e da realidade que espera o futuro professor” e ainda aponta que “[...] sabemos que algumas escolas preferem assinar a ter o estagiário na sala de aula. Eu penso que para quem não tem a experiência no nosso curso, perde uma grande oportunidade de crescimento” (E). Ter consciência da necessidade da realização do estágio e da riqueza das aprendizagens propiciadas por ele, nos dá indícios de que a estagiária viveu experiências que fizeram a diferença para a sua formação.

A estagiária ainda reflete sobre a importância do estágio para a formação do futuro docente destacando a relação teoria e prática, o conhecimento de diferentes realidades, o que considera como essencial para sua formação.

Eu tenho certeza que se não passar por esse período você não vai ter essa noção de organização, de erros e acertos, de elaboração de conceitos, de interligar a teoria com a prática. Precisamos saber que a teoria é maravilhosa, mas precisamos perceber que há vários tipos de realidade no âmbito educacional. Então se você não experimenta principalmente a escolha que eu fiz de escolher atividades diferentes, você não se afirma como uma profissional da área, você não vai ter certeza que é aquilo que você quer, a não ser aquelas pessoas que sejam direcionadas aquilo ou que já conhecem de alguma forma (E).

Stela ao acreditar que o estágio é fundamental para a formação do futuro docente apontando inclusive elementos que o caracteriza e percebendo a interligação entre a teoria e a prática, nos dá indícios de que as atividades propostas nessa disciplina ajudaram na sua constituição enquanto futura docente.

Iniciar a docência sem passar pelo estágio e aproveitá-la para reduzir a carga horária de estágio, conforme prevê a Lei 11.788/08, foi à prática de algumas colegas.

Como a demanda é alta, sei que algumas alunas começaram a trabalhar no primeiro ano de faculdade, principalmente as que moram fora em cidades pequenas, elas têm a chance de iniciar a carreira antes da formatura. Posso dizer que perdem uma oportunidade riquíssima que o curso proporciona. (E).

Essa é uma realidade que acontece na maioria dos estados brasileiros evidenciada nas estatísticas do INEP¹⁸, bem como na mídia, inclusive prevista em lei. Apesar das colegas estarem respaldadas legalmente Stela acredita que o estágio propiciaria a essas colegas uma formação diferenciada, pois enquanto estagiária poderia ter a oportunidade de vivenciar outra realidade, diferente da sua sala de aula, além de poder aprender com o professor da turma.

Sueli não teve a oportunidade de executar seu projeto, pois a professora da turma pediu para que a auxiliasse na sala de aula com os alunos, conforme já exposto. Ela fez a diagnose da turma, propôs um projeto para trabalhar com o livro “Margarita Fiorenta” de Fernanda Lopes de Almeida, mas o mesmo ficou apenas no papel.

Cabe destacar que uma das funções do professor supervisor no campo de estágio é proporcionar oportunidades para realização das atividades, mas por outro lado sabemos que é um momento delicado, pois “a presença do estagiário na sala de aula representa uma invasão do espaço do professor. Junto com ele traz também o olhar da universidade, do professor orientador. Essa inserção/invasão requer cuidado, negociação e alteridade” (CALDERANO, 2012, p. 224).

Ainda sobre a realização do estágio, Sueli gostaria de ir à escola todos os dias: “[...] queria ter tido tempo pra ter feito um estágio durante os quatro anos, todos os dias, porque eu acho se eu fosse à faculdade todos os dias, e fosse ao estágio todos os dias, seria melhor [...]”. Entretanto, como não tem esse tempo, ela reflete sobre a importância do estágio “[...] devemos aproveitar as poucas horas de estágio, eu procurei absorver cada segundo e ter aquilo que é certo e o que é errado”. (E). É importante ter a consciência do que se está fazendo no sentido de aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas, inclusive refletindo sobre o processo e apontando sugestões.

¹⁸ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Um dos desafios que enfrentamos na educação é o da profissionalização docente, um processo que deveria iniciar na formação inicial. Trabalhar com os licenciandos no sentido de conscientizá-los da importância de formação continuada na graduação pode ajudar na compreensão da necessidade de se profissionalizar.

No caso de Amélia, Stela e Sueli seus depoimentos revelam que elas percebem o quão é necessário a formação continuada.

O relato de Amélia nos dá indícios de que ela percebe a necessidade do professor se profissionalizar, buscar formação continuada.

No convívio com vários tipos diferentes de profissionais da área, pudemos observar o quanto se faz necessário o professor estar sempre se atualizando, pois as crianças precisam de soluções para a problemática do ensino; o professor não pode ficar parado, “atrasado”, achando que sabe tudo, temos que nos atualizar sempre e levar para a escola, sempre novidades. (R)

Amélia nos remete à fala de Nóvoa (1995) e Candau (1996) quando afirmam que a profissionalização docente é um *continuum* e que não se inicia com o término da formação inicial, mas ocorre durante essa formação e anterior a ela.

O fato de Stela investir em sua formação é indicativo de que percebe o quão a formação continuada contribui para sua formação. A estagiária participou do PIBID, iniciação científica, eventos, dentre outros.

Realizar formação continuada fez a diferença para Sueli. Teve a oportunidade de participar durante o estágio, de um curso sobre *Contos de Fada: do poder das imagens à manipulação de objetos no teatro*. Ela destaca que “foram sete horas que me valeram uma vida, pois acima de tudo o curso desenvolve a paciência e a compreensão. Paciência e compreensão não são só para com alunos, mas para com todos e com nós mesmos (R)”.

Nesse sentido, corroboramos com Candau (1996) quando afirma que o processo de profissionalização docente se inicia inclusive antes da formação inicial, ou seja, perpassa a trajetória de vida do sujeito, pois suas experiências vão compondo a sua formação. Nesse ínterim, os estudantes deveriam ter a oportunidade de se inserirem em vários processos de formação para além do proposto na graduação, um desafio para esses cursos.

4.3.6 Experiências anteriores ao estágio da graduação

A socialização pré-profissional compreende as experiências vivenciadas ao longo da história de vida familiar e escolar dos docentes. O professor pode ao longo de sua trajetória ir interiorizando conhecimentos, crenças, valores, dentre outros, e isso vai auxiliando-o na

constituição de sua identidade profissional, pois no convívio com o outro ele vai construindo e reconstruindo seus conhecimentos.

Se a socialização pré-profissional ocorre antes do estágio no curso de graduação, os licenciandos em sua prática irão “[...] sempre recorrem ao que eles viveram enquanto aluno (é na escola ou na própria formação inicial) [...]” (BOLÍVAR 2006, p. 59), pois essa é a referência que eles têm de como ser professor.

Tardif e Raymond (2000) reafirmam essa ideia destacando que o conhecimento dos professores inicia-se na fase da trajetória pré-profissional, pois boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino, o papel de ser professor, de ensinar advém da história de vida, do período em que era aluno, pois passam mais de dezesseis anos no local de sua futura profissão. Levam também conhecimento de crenças, culturais, sociais, dentre outros.

Amélia ainda destaca sobre um projeto desenvolvido em sua cidade para pré-adolescentes entre dez e quinze anos conhecido como Minas Olímpica¹⁹ no qual permaneceu por pouco mais de um ano atuando na área pedagógica. Não é uma atividade do estágio, mas os saberes dessa atividade contribuíram para sua permanência no magistério.

[...] eu na área pedagógica e se eles tivessem alguma dificuldade da escola, alguma atividade para realizar, eles levavam e eu os ajudava eles a realizar a atividade. Aí quando a maioria não trazia, eu juntava com a Cátia que era da área da saúde fazia um projeto sobre proteção a AIDS, drogas, a gente relacionava os dois trabalhando juntas, aí a gente dividia os dois turnos, certo horário era esporte e depois era nós duas. [...] me ajudou a perceber que eu estava no caminho certo. Ficava pensando como iria trabalhar com adolescentes. Essa experiência me ajudou a perceber o carinho que eles têm pela gente, é a mesma coisa que os pequenos, eles te tratam com mais respeito, tem uma dedicação enorme. (E)

A experiência vivenciada por Amélia ao auxiliar os alunos em suas tarefas nos dá indícios de que esses saberes utilizados na docência advêm de sua vivência enquanto estudante antes de começar a trabalhar, pois essa vivência vai solidificando os conhecimentos anteriores à formação, conforme apontam Tardif (2002), Bolívar (2006), dentre outros. A cultura da colaboração também é evidenciada na experiência que Amélia teve ao participar do projeto, o que para Bolívar (2006) é fundamental para a construção da identidade profissional.

Além dessa experiência, Amélia iniciou a carreira docente na educação infantil em uma escola pública ainda no primeiro ano de curso e trabalhava com crianças de quatro anos tanto na

¹⁹ O Programa Minas Olímpica Geração Esporte é realizado pela Secretaria de Estado de Esportes e da Juventude – SEEJ, cujo objetivo é a iniciação esportiva com foco na aquisição das habilidades motoras, sem perder o seu caráter de inclusão social. Disponível em: < <http://www.esportes.mg.gov.br/minas-olimpica-geracao-esporte> >.

rede pública como na rede particular, com carga horária de 20h. Essa experiência lhe ajudou a decidir se realmente queria ser professora.

[...] no começo foi muito difícil, porque eu entrei sem saber se era isso que eu queria, a carreira de educadora, além de você educar, você cuida igual lá na creche. Trabalho com crianças de 4 anos, eu cuido, ensino, brinco, não é só a parte do educar, o que me aguçava mais é o educar. A diretora quer me colocar, o ano que vem, com as crianças de três anos, mais eu não quero, eu quero crianças acima de quatro pois eu quero educá-las, as crianças de três anos é mais trocar fraldas, fazer carinhos e eu quero fazer plano de aula, projetos. (E).

O depoimento de Amélia nos dá indícios de que a socialização pré-profissional contribuiu para a sua formação, para o saber-fazer, o saber-ser, conforme propõe Tardif (2002). A oportunidade de vivenciar a docência auxiliou na construção de sua identidade profissional no sentido de escolher trabalhar com alunos de outra faixa etária e querer realizar outras atividades docentes. Podemos inferir que ela foi construindo sua identidade profissional também no exercício da profissão.

Destaca-se também na entrevista a diferença entre a forma como trabalha na escola particular e pública:

Na creche é mais recreação, você não pode alfabetizar você trabalha mais a coordenação motora. Já na escola particular trabalho com crianças da mesma idade, só que com uma autonomia maior para ensinar, abrange a alfabetização, seguimos apostilas, leitura e escrita. Tive uma experiência de realizar uma atividade com as crianças sobre as formas geométricas da bandeira, acrescentei a letra do nome de cada criança, trabalhei além da coordenação, pintura, formas matemáticas. (E)

A oportunidade de um trabalho mais livre ocorreu apenas na escola particular, na qual ela alfabetizou os alunos com leitura e escrita e realizou projeto sobre a Bandeira do Brasil. Essa diferença entre os ensinos público e privado também é relatada por diversas pesquisas, exames nacionais, pela mídia, dentre outros e revela a desigualdade que o país enfrenta na educação. Não estamos afirmando que é para alfabetizar os alunos com quatro anos de idade, mas que o ensino nas duas escolas deveria se aproximar. Causou-nos estranheza também o fato dela afirmar que tem mais liberdade de trabalho na escola particular, o que questionamos: liberdade ou obrigação de alfabetizar? O fato de seguir apostilas nos remete a falta de liberdade de trabalho, ou seja, o professor praticamente não consegue ter uma autonomia coletiva, pois segue as regras que são estabelecidas pela instituição escolar (BOLIVAR, 2006).

Esses dados nos dão indícios do quanto o trabalho na escola particular vai contribuindo para a constituição da identidade profissional de Amélia, pois de acordo com Bolívar (2006) a identidade vai sendo formada por meio do processo de socialização.

Stela, conforme já exposto, teve a oportunidade de vivenciar uma experiência de estágio não obrigatório antes do estágio obrigatório, o que contribuiu para reafirmar a escolha pelo curso, perceber e vivenciar a relação teoria e prática num movimento universidade-escola.

Sueli revelou que fez estágio durante o curso de magistério, sua primeira experiência com a docência. Apesar de não ser uma atividade da graduação resolvemos trazê-la, pois ela reafirma sua postura no estágio da licenciatura. Foram 45 dias, duas semanas eram de regência e a professora de estágio acompanhava as aulas. Ela fez questão de contar que durante esse período vivenciou dois fatos marcantes. Um dos fatos refere-se à observação que fez durante a aula de uma menina que não fazia nada e a resposta que teve da professora para fingir que não estava vendo, fez a estagiária refletir sobre o fato e procurar uma forma de ajudar essa criança. Entretanto, ela destaca que não podia falar com a professora, pois estagiário não podia dar opinião.

Tinha uma menininha que não fazia nada e eu questionei a professora o que ocorria com ela e a resposta foi para fingir que não estava vendo, pois a menina era filha de outra professora da escola. Fiquei pensando o quanto essa criança estava sendo prejudicada e como poderia ajudá-la porque estagiária não tinha direito de opinar, podia ser mal interpretada, banida da escola. (E).

Essa situação não a intimidou e foi conversar com a mãe da menina que compreendeu e agradeceu a interferência de Sueli e ainda garantiu que a postura da criança iria mudar.

Mesmo assim resolvi conversar com a mãe da menina, expliquei sobre a minha preocupação e sobre a importância do ensino para ela. A mãe me agradeceu e falou que iria conversar com a menina e que dali pra frente tudo seria diferente. Senti que a garotinha me olhava com carinho e fazia questão de mostrar o caderno para a tia e passou a colorir os desenhos. (E).

As ações da estagiária de observar, tomar atitude e provocar a mudança são indicativos de que esse saber-fazer vivenciado na socialização pré-profissional terá grande importância na socialização profissional. Por outro lado, cabe-nos questionar a atitude da professora como não constitutiva da docência diante da estagiária: o que leva um professor a não olhar para os problemas da sala de aula? Porque o ensino para aquela menina não era cobrado? Era o fato de a mãe trabalhar na mesma escola? Não deveria haver uma cumplicidade de trabalho entre os professores? A criança não tem compreensão da falta que aquela aprendizagem poderá fazer no seu futuro, por isso o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos, orientá-los e trabalhar com suas limitações (TARDIF, 2002).

Outra observação de Sueli refere-se à entrada do estagiário na sala de aula, carregada com sentimento de que não tem direito de emitir opinião e de que sua ação é a de simplesmente cumprir o estabelecido. Compreender o estágio dessa forma é limitar as aprendizagens dos estagiários, a relação do professor da escola com o esse estagiário deveria ser de aprendizagem,

de reflexão, de compartilhamento de saberes, ou seja, de aprendizagem mútua (PIMENTA; LIMA, 2004).

O segundo fato ocorreu na mesma escola com uma criança cadeirante que era revoltada e se sentia excluída. Acontecimento que fez Sueli reagir novamente, pois questionava sobre como ajudar aquele menino e decidiu incluí-lo nas brincadeiras, iniciando com a de pular corda. Também criou uma regra - “ajudante do dia”, assim ela daria a chance para todas as crianças.

Também vivenciei uma situação com aluno cadeirante, ele [...] não tinha bom relacionamento com as demais crianças, faltava muito e era revoltado porque não participava de nada, se achava excluído, porque na verdade ele era excluído. Eu tinha um tempo determinado para brincar com as crianças, tinha que sair da sala [...] Ficava pensando em uma maneira de incluí-lo nas brincadeiras. Eu descobri, por exemplo, os meninos gostavam de pular corda, ele não daria conta, mas podia bater a corda, então, quando estava liberado para as brincadeiras eu incluía o pular cordas para ele participar batendo para as crianças, os olhinhos dele brilhavam de emoção. Criei outra regra do ajudante do dia, assim todos podiam ajudar a professora e não apenas os preferidos.

Temos que procurar dar a mesma atenção, dividir o tempo, dar mais atenção justamente para aqueles que estão excluídos. Isso não se aprende nos bancos da universidade e sim na prática diária com os alunos. (E).

A exclusão do estudante pela professora de novo trouxe à tona as ações de observar, tomar atitude e provocar mudança já indicadas na ação anterior de Sueli, o que reforça a ideia de que ela foi incorporando esses saberes em seu saber-fazer. Ao refletir sobre esses acontecimentos Sueli valoriza a prática dizendo que esses saberes só são aprendidos lá, mas ter planejamento, dividir o tempo, dar mais atenção àqueles que têm mais dificuldades, incluindo-os, se aprende também na universidade; o que talvez Sueli esteja tentando dizer é que essas aprendizagens são teóricas e que a prática é realmente na sala de aula. Seu relato reafirma que a dicotomia teoria e prática é antiga e também a necessidade dos estagiários perceberem que elas estão interligadas.

Destaca-se também nas duas experiências relatadas por Sueli a sua iniciativa em resolver as situações deixadas pela professora, ou seja, ela tomou a decisão apesar de não ser a professora da sala. Um poder de decisão sobre os acontecimentos da sala de aula, o que nos dá indícios de um indicativo de profissionalidade, o poder de decisão, proposto por Roldão (2005).

Mesmo afirmando “aprendi muito no meu estágio de magistério [...]” Sueli não se sentiu preparada para assumir a sala de aula: “Muitas amigas daquela época estão antigas de profissão, mas eu não me sentia preparada para assumir essa responsabilidade” (E). Conforme nos lembra, Tardif (2002) apesar da experiência do estágio ser significativa, não são todos os estudantes que conseguem trabalhar como docente, muitos desistem sem mesmo começar. No seu caso a socialização pré-profissional durante o magistério não foi suficiente e não lhe deu segurança para assumir a sala de aula, situação modificada com o estágio da graduação.

Pretendemos apresentar, com este capítulo, como as estagiárias foram se constituindo como professoras no curso de pedagogia a partir do estágio curricular supervisionado. Destacamos que a formação das estagiárias e os saberes da profissão perpassaram por uma trajetória de vida pessoal e profissional, com início na família, pelos bancos da escola e da universidade, pelo campo de estágio, pelo social, político, cultural, religioso, dentre outros, ou seja, a formação ocorreu por meio da interação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que vale na vida
Não é o ponto de partida
E sim a caminhada
Caminhando e semeando,
No fim, terás o que colher.
(Cora Coralina)*

Pretendeu-se com a pesquisa compreender como os licenciandos dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores a partir do estágio supervisionado, com o propósito de trazer contribuições para a formação da identidade de tais estudantes, e também para se repensar a organização dos estágios no âmbito desse curso e quem sabe de outros cursos de licenciatura.

Por meio da análise dos dados da pesquisa buscamos identificar as marcas, os sinais, as impressões deixadas por alguém ou algo ao longo da trajetória de vida das estagiárias, bem como as experiências nas quais os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar no contexto escolar e que contribuíram para a formação de sua identidade profissional.

Partindo do princípio de que a construção da identidade profissional docente é um processo contínuo, que tem início no âmbito familiar, social, escolar e que é uma construção singular, própria de cada sujeito, das relações que ele estabelece, as marcas deixadas nos diferentes estágios de vida das estagiárias, em relação à escolha pelo curso, dizem respeito a: influência da mãe, o fato de querer ajudar uma irmã especial e a irmã fazer a inscrição no vestibular. Cabe destacar que outros sinais também foram identificados nas vivências da infância das licenciandas: separação dos pais, atitude da professora da educação infantil, estudar com a professora particular, comparação com a irmã, escola duvidar da mãe. Todas as marcas deixadas, sejam na escolha do curso e/ou nas vivências da infância, contribuíram para a constituição das estagiárias como professoras.

A ideia de que escolher a escola na qual trabalha para estagiar facilita na realização do estágio, é uma prática que pode não promover a troca de conhecimentos e também contribuir para que a documentação do estagiário seja assinada sem a realização efetiva das atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio. Por outro lado, resolver retornar à escola na qual estudou para conhecer contextos que não vivenciou como estudante, pode ser significativo, pois o fato de o estagiário já conhecer a comunidade nos dá indícios de que terá a oportunidade um trabalho diferenciado. Há de se destacar também que conhecer outras realidades além da que se vivenciou enquanto estudante é significativo na formação do futuro docente, pois a diversidade da sala de aula é grande e essa experiência lhe dá oportunidade de conhecer diferentes realidades.

Ser bem recebido na escola contribui para que o estagiário não se sinta como um “intruso”, como alguém que está ali para apontar problemas. Esse também é um momento cheio de dúvidas e incertezas sobre a realidade que vai encontrar e essa recepção é fundamental para sua inserção na escola.

Conhecer o espaço no qual irá atuar, a realidade da escola, o contexto no qual aquela comunidade escolar está inserida, os estudantes, ou seja, estabelecer um contato maior com essa comunidade, fazer várias leituras, observações, reflexões, é uma prática a ser desenvolvida durante o estágio, necessária a qualquer pessoa que queira se inserir no contexto escolar e realizada pelas estagiárias. Por exemplo, uma prática interessante é a de conhecer o PPP da escola - como a escola está organizada, os projetos a serem desenvolvidos, enfim, a identidade da escola. Corroboramos com uma estagiária quando ela reafirma a importância do ambiente escolar para a formação do licenciando, pois ele é composto de diversas condições (culturais, econômicas, políticas, dentre outras) e compreendê-lo pode contribuir para a formação do futuro docente.

A prática da observação das diversas atividades a serem desenvolvidas na escola também contribui para a constituição da identidade das estagiárias à medida que vão confrontando os saberes ali vivenciados com os desenvolvidos na universidade. Nesse contexto destacam-se: perceber que as brincadeiras precisam ter um significado para as crianças que não pode ser o brincar pelo brincar; a interação humana presente na sala de aula destacada na relação de respeito e ética construída pela professora e pelas crianças; identificar que planejar é diferente de executar, o que é planejado nem sempre é executado, a percepção da flexibilidade do planejamento.

Chama atenção na prática da observação das licenciandas, que a universidade não consegue preparar o estagiário para todas as situações que irão acontecer na sala de aula, e que muitas vezes, o sentimento de ter deixado de estudar muitos conteúdos vigora entre os estudantes. Entretanto, cabe destacar que a universidade deu os caminhos e que fazer a caminhada depende de cada um.

Ter que executar, no momento da regência de classe, as atividades que foram preparadas pelo professor da escola ou ter que ficar apenas na observação auxiliando o professor, foram práticas encontradas na pesquisa. A partir dessas observações as estagiárias fazem reflexões em dois sentidos: a) que mesmo executando o plano da professora houve aprendizagem, tanto na relação com as crianças, pois elas ensinam muito, quanto na oportunidade de reger a classe; b) a falta de oportunidade do estagiário em elaborar e executar um plano de aula, limitando suas experiências num momento em que elas precisam dessa socialização pré-profissional, de viver

experiências no espaço em que irão atuar. Fatos que também fizeram as estagiárias refletirem sobre suas ações futuras, ou seja, como receberiam um estagiário em sua sala, propondo um trabalho em equipe.

Muitos são os receios em relação aos estagiários. No caso desta dissertação, pensar que as estagiárias podem vir a ocupar o lugar da professora, no caso das professoras contratadas, foi destacado. Também foi evidenciado que a direção da escola tem medo das estagiárias assumirem a sala de aula e não prepararem bem as crianças. Quando o estagiário vai para a escola ele está sob a supervisão de um professor da universidade que o orienta nas diversas atividades e, também, tem o acompanhamento do professor da escola, fato que causa estranhamento. Será que é a concepção de que o estagiário fica sozinho na sala de aula que está permeando esse receio da direção da escola? Quanto ao fato de o estagiário substituir o professor contratado, cabe destacar que o papel do professor da escola é contribuir para a formação desse estagiário dando-lhe oportunidade de realizar as atividades proposta no estágio. Esses fatos revelam o quanto ainda está distante o diálogo entre a universidade e a escola, movimento que carece de iniciativas de ambas as partes.

A concepção de que o estagiário vai auxiliar na substituição de professores na escola no caso de falta para reuniões, formação, dentre outros, também ocorreu com duas estagiárias. O fato revela a falta de compromisso da escola com a formação do licenciando, de saber realmente a importância dessa formação para ele, bem como o papel da escola nesse processo, além de a legislação prever a presença do supervisor no momento do estágio. A relação a ser estabelecida deveria ser de troca de saberes, pois estagiário está em formação buscando a docência, não é o professor da turma. Também revela a precariedade da relação universidade-escola.

Acreditamos que a percepção da relação teoria e prática pelas estagiárias, aproximação necessária durante o estágio, foi evidenciada pela forma como o curso propõe essa relação, um movimento de reflexão sobre a prática nas atividades que eram propostas. Além disso, pelo conhecimento que as estagiárias também trazem de outras experiências tais como a socialização familiar, primária, secundária, dos estudos na formação inicial, da convivência com outras pessoas.

Propor práticas diferenciadas na escola campo que pudessem contribuir para a formação das crianças, sem usar estereótipos foi identificado na pesquisa. Saberes que as estagiárias revelaram ter aprendido na graduação e que agora estavam utilizando na prática. Também se destaca o quanto é necessária, na formação de professores, a percepção da aprendizagem das crianças, bem como a satisfação de ter feito a diferença, sentimento que revela que a docência é

uma atividade humana e que esses saberes aprendidos na academia (disciplinares) e os experienciais (da prática realizada) vão compondo a prática das estagiárias, o seu saber-fazer.

Saber que a docência também é marcada pela imprevisibilidade e que é preciso de um repertório de saberes que os sujeitos vão compondo ao longo de sua trajetória de vida e que vão sendo mobilizados na prática da sala de aula, e que o professor precisa estar atendo à diversidade da sala de aula aproveitando os conhecimentos das crianças, foi evidenciado no estágio das licenciandas. Essas percepções vão auxiliando na formação das estagiárias à medida que vão refletindo sobre o ocorrido, que vão validando esses saberes na prática, o que revela que esses saberes são plurais, compósitos, heterogêneos, como mostra Tardif (2002). Nesse momento foi evidenciado também o quanto os saberes aprendidos na academia foram mobilizados na prática das estagiárias.

Ficou evidenciado que é necessário que a instituição não confunda PIBID com estágio, pois são atividades diferenciadas apesar de terem um ponto comum - a formação docente. Avaliar uma atividade e validá-la em contextos diferentes, principalmente em que uma delas recebe bolsa, parece-nos “injusto” com os demais estudantes que não recebem essa bolsa, além de não dar a oportunidade ao estagiário de fazer as atividades referentes ao estágio de forma individualizada, prática que não contribui para sua formação.

Fazer estágio não obrigatório, participar de iniciação científica, participar de eventos, participar de cursos na escola campo de estágio, conviver com professores de diferentes áreas foi importante para que as estagiárias percebessem o quão necessária é a formação continuada. Cabe destacar que essa profissionalização no caso de duas estagiárias iniciou-se na formação inicial e foi significativa para elas, oportunizou-lhes aproximar da sala de aula e desenvolver diversas habilidades, reforçando o proposto por Nóvoa (1995), Candau (1996), dentre outros, de que a formação continuada precisa iniciar antes do término da formação inicial. Um desafio para os cursos de formação de professores!

Cabe destacar o quanto essas atividades realizadas antes do estágio supervisionado contribuíram para a formação das estagiárias, entretanto, se não há um acompanhamento, uma supervisão, o licenciando ao atuar na sala de aula irá mobilizar os saberes aprendidos na socialização pré-profissional anterior ao estágio (socialização primária, secundária...), ou seja, irá recorrer aos saberes de quando era aluno. A primeira experiência com o estágio também pode não ser significativa e posteriormente, no caso de uma licencianda junto ao estágio que fez no magistério no qual afirma não estar preparada para a docência, ser modificada.

Destaca-se que nem sempre vivenciar experiências negativas na pré-socialização profissional faz com que o licenciando desista da profissão, pelo contrário pode reafirmá-la. Uma

das estagiárias passou por duas situações: a) a primeira foi agredida pelos estudantes; b) a segunda por um momento de frustração em que a professora da sala de aula achava que ela iria substituí-la. Saber lidar com essas experiências requer amadurecimento para perceber que o contexto escolar é complexo, múltiplo, ou seja, as situações dificilmente são as mesmas e que é possível com ética e coerência resolvê-las, com certeza houve a mobilização de diversos saberes que essa estagiária foi incorporando ao seu saber-fazer e que contribuíram para a constituição de sua identidade profissional.

Destaca-se também a importância do professor supervisor da escola em propiciar condições para que o estagiário possa realizar o estágio, de conhecer o seu papel, bem como de o professor da universidade em acompanhar o estagiário em suas atividades, buscando uma aproximação maior entre os saberes da academia e os saberes da escola, uma aproximação universidade-escola.

Outros desafios apontados pelas estagiárias dizem respeito: a) a não execução do projeto por elas elaborado, o que as impossibilitou de aprenderem outros saberes relativos à docência; b) a falta de acompanhamento do estágio pelo professor da universidade na escola campo, o que pode ter ocasionado a não realização de algumas atividades; c) ao estágio ser realizado desde o início do curso, como mostra Canário (2001), proposta a ser discutida pela equipe da instituição.

Chama-nos a atenção o quanto as estagiárias percebem e refletem sobre a necessidade de que os licenciandos realizem efetivamente o estágio supervisionado, que aproveitem o momento para aprenderem sobre a prática profissional, que esse não seja apenas um momento de observação, de executar plano de aula do professor, de apenas assinatura de papeis num “faz de conta”. Isso revela que elas compreendem o estágio como uma socialização pré-profissional, como um momento de aprender sobre o ser professor, sobre a docência. O fato das estagiárias refletirem sobre os diferentes acontecimentos no estágio buscando estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, nos dá indícios de que as aulas da graduação, em especial as de estágio, contribuíram para essas reflexões e foram ajudando-as nessa pré-socialização profissional a se constituírem como professoras.

Em relação à constituição das licenciandas em professoras a partir do estágio supervisionado, o estudo trouxe evidências de que essa constituição ocorre em diferentes contextos, como nos mostra Dubar (2005), Tardif (2002) e Bolívar (2006), não só por meio de experiências que foram boas, mas também por meio daquelas que não foram por elas consideradas como adequadas. E, nesse contexto destaca-se o processo de observação e reflexão sobre as ações que norteiam o contexto escolar, uma prática que permeou todo o estágio das estudantes em diferentes momentos, o que é fundamental para a construção da identidade

docente. Também é revelador a percepção pelas estagiárias da relação teoria e prática, de que não há teoria sem prática e nem prática sem uma teoria que a justifique; do quanto elas consideram o estágio fundamental em sua formação e a necessidade de formação continuada, inclusive iniciada antes do término da graduação. Cabe destacar alguns desafios que ainda permeiam a formação de professores: necessidade de acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, bem como o reconhecimento pela escola, pelo professor da escola, do licenciando como estagiário, como um aprendiz que merece respeito; o fortalecimento da relação universidade-escola.

Os dados discutidos nesse trabalho trazem alguns avanços ora explicitados, mas consideramos que outros estudos sobre a temática poderão trazer novas discussões. Também é importante ressaltar que a devolutiva do trabalho tanto para as estagiárias quanto para a instituição formadora pode suscitar novas discussões no âmbito do curso, bem como para que as estagiárias, agora professoras, possam repensar a formação.

Terminar esse trabalho ao longo de dois anos fez-me refletir, cheia de emoção, cansaço e gratidão sobre o caminho trilhado para os primeiros passos da pesquisa. Foi um caminho de muitos desafios e descobertas, pois é uma construção que não se faz da noite por dia, fato que eu confirmei, na prática, juntamente com a minha orientadora. O processo de busca pelos dados, a tabulação dos mesmos, as leituras e escrita dos capítulos foram ensinando-me o quanto se faz necessário tempo e dedicação para os estudos. Posso dizer que compreender o processo de constituição da identidade e saberes das estagiárias, fizeram com que eu também analisasse como fui constituindo-me como pesquisadora. Aprender os primeiros passos da pesquisa mostraram-me o quanto se faz necessário o estudo e a dedicação, ou seja a formação continuada. Fecho esta etapa reconhecendo o quanto ainda é preciso avançar, mas foi gratificante! Levo uma aprendizagem significativa tanto pessoal quanto profissional, mas sem a ajuda da minha orientadora não teria caminhado, não teria vencido essa etapa, será lembrada com eterna gratidão.

Sendo assim, dar continuidade ao processo de formação é uma dívida que tenho para com ela, minha orientadora, que com todo seu conhecimento e comprometimento me mostrou o campo da pesquisa e, o mais importante por mim, que não posso desprezar os meses de estudos, orientações, leituras, escritas e reescritas. Continuar caminhando com este ou outro tema é dar sequência à constituição da minha identidade pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRADE, R. C. R. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: um estudo sobre as produções no período 2003-2008. 2009. 219 p. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade de Uberaba, 2009.

ANDRADE, E. R. G. **O fazer e o saber docente**: a representação social do processo de ensino aprendizagem. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº.45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2015.

BALZAN, N. C. A pesquisa em didática: realidade e proposta. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOING, L. A. A Profissionalização Docente. In **Centro Pedagógico Pedro Arrupe**. 2002. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Semana%2004/A%20profissionaliza%E7%E3o%20docente.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese de Doutorado, 2008.

BOLÍVAR, A., La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Aljibe, Archidona (Málaga) 2006, 260 p.

BOURDONCLE, R. La profesionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. In: **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). **NBR 6023**. Disponível em: <<http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.788, de 25 de agosto de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer no CNE/CP 28/2001**. Aprovado em 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>
Acesso em: 10 jun. 2013.

CALDERANO, M. A.. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 250- 278, set./dez. 2012.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANDAU, V. M. F, Formação continuada de professores: tendências atuais. In REALI. A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G, N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. F . **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP. 1987

CARVALHO, G.T.R.D, UTUARI, S. (Orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados**: Algumas Veredas. São Paulo: Andross, 2007.

CARVALHO, A. M. P. de. **Prática de Ensino**: os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

COSTA, V. G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DUBAR, C.. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. 226 p.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FLORES, M. A.; SIMÃO V., A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedagogo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa-21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 94 p.

FREITAS, D.. **Mudança Conceitual em sala de aula**: uma experiência com formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

GARCIA, C. M.. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

GROENWALD, C. L. Oliveira; LUDWIG P. I. **Formação inicial de professores de matemática**: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. Disponível em: < www.sbemrasil.org.br/files/ix_enem/.../CC98307657091T.doc>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. , ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GILL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey Bass, 1981.

HOBOLD, M. de S. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado. 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. 2001. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva.

HYPÓLITO, M. A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V.M. A vivência escolar dos estagi- ários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.39-51.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. p. 272.

LABAREE, D. F. Poder conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In. PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ÂNGULO, F. **Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LENGERT, R **Profissionalização docente: entre vocação e formação**. Disponível em: <file:///H:/ARQUIVOS/Educa%C3%A7%C3%A3o_fisica/195-545-1-PB.pdf > Acesso em: 19 jan. 2014.

LOPES, A. de P. C. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense**. 250 f. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LUDWIG, P. I. ; DAMASCO, Fabiana Caldeira . Jogos e Curiosidades Matemáticas para o Ensino Fundamental. In: **III Congresso Internacional de Ensino da Matemática**, 2005, Canoas. Anais III Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2005.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. In: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2012, n.46, p. 209-227.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco,1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances, vol III**, Presidente Prudente, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 200 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. PROJETO Político Pedagógico. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 302 p.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. In: Nuances: estudos sobre educação. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p.105-126, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SEIXAS, R. **Metamorfose ambulante**. Disponível em: < <http://letras.mus.br/raul-seixas/48334/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

VASCONCELOS, C. S. de. **Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor**. ' 01/07/2011 115 f. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: universidade federal de pelotas biblioteca depositária: biblioteca setorial do campus das ciências sociais

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas SP: Papirus, 1995.

ANEXOS

ANEXO 01

DIFERENTES NOMES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO A NO PERIODO DE 1973-2011

Nome do Curso	Ano de colação de Grau	Nº de alunos que colaram grau
Pedagogia	1973	13 alunos
	1974	20 alunos
	1978	03 alunos
Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau	1993	34 alunos
Supervisão Escolar 1º e 2º graus	1993	17 alunos
	1996	20 alunos
Pedagogia/Habilitação em Educação Especial	2000	15 alunos
Supervisão Escolar	2001	01 aluna
Pedagogia/Habilitação em Educação Especial	2002	07 alunos
Pedagogia/Habilitação em supervisão escolar de 1º e 2º graus	2002	01 aluno
Pedagogia Especial	2003	27 alunos
	2005	16 alunos

Licenciatura Plena em pedagogia/ Habilitação em magistério das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil	2005	63 alunos
	2006	27 alunos
	2008	33 alunos
Educação Especial	2006	15 alunos
Licenciatura Plena em Pedagogia educação e magistério das séries iniciais do ensino fundamental	2008	44 alunos
	2009	01 aluno
Licenciatura Plena em Pedagogia e normal superior	2010	13 alunos
	2011	7 alunos

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

ANEXO 02

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – NOTURNO

			<u>Teórica</u>		<u>Prática</u>		<u>Atividade</u>
Etapa	Componente	Modalidade	Pres	NP	Pres	NP	
01	26191 RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE	SEMI-PRESENCIAL	76,00	30,00		0,00	
01	26192 O SER HUMANO E SUAS DIMENSÕES	SEMI-PRESENCIAL	228,00	60,00		0,00	30,00
01	26193 PROCESSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	SEMI-PRESENCIAL	76,00	30,00		0,00	
01	26194 PROCESSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	SEMI-PRESENCIAL	76,00	30,00		0,00	
01	26195 EDUCADOR GESTOR	SEMI-PRESENCIAL	76,00	30,00		0,00	
01	26196 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	SEMI-PRESENCIAL	40,00	30,00		0,00	
01	26197 TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	PRESENCIAL	76,00				30,00
01	99390 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS	SEMI-PRESENCIAL	36,00	45,00		0,00	
01	99399 ATIVIDADES COMPLEMENTARES	PRESENCIAL					120,00
Total da carga horaria:			684,00	255,00	0,00	0,00	180,00
Total da carga horaria da etapa:			1119,00				
			<u>Teórica</u>		<u>Prática</u>		<u>Atividade</u>
Etapa	Componente	Modalidade	Pres	NP	Pres	NP	
02	26198 CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO	SEMI-PRESENCIAL	160,00	60,00		0,00	
02	26199 NECESSIDADES EDUCATIVAS INFANTIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	SEMI-PRESENCIAL	160,00	60,00		0,00	
02	26200 MOVIMENTOS SOCIAIS, TRABALHO E EDUCAÇÃO	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
02	26201 O PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
02	26202 PENSAMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	SEMI-PRESENCIAL	80,00	45,00		0,00	
02	26203 PRÁTICA PEDAGÓGICA	PRESENCIAL	80,00				40,00
02	26204 TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	PRESENCIAL	80,00				30,00
02	99400 ATIVIDADES COMPLEMENTARES	PRESENCIAL					120,00
Total da carga horaria:			720,00	225,00	0,00	0,00	190,00
Total da carga horaria da etapa:			1135,00				
			<u>Teórica</u>		<u>Prática</u>		<u>Atividade</u>
Etapa	Componente	Modalidade	Pres	NP	Pres	NP	
03	26205 DESENVOLVIMENTO BIO-PSICO-MOTOR E SOCIAL DA CRIANÇA	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
03	26206 PENSAMENTO E LINGUAGEM: ARTE-EDUCAÇÃO	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	30,00
03	26207 CONTEÚDOS E PROCEDIMENTO DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	30,00

03	26208	O EDUCADOR GESTOR E AS ORGANIZAÇÕES COM ATIVIDADES EDUCACIONAIS	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
03	26209	ESPAÇO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
03	26210	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	PRESENCIAL	80,00				30,00
03	26211	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO EDUCACIONAL	PRESENCIAL	80,00				180,00
Total da carga horaria:				560,00	150,00	0,00	0,00	270,00
Total da carga horaria da etapa:				980,00				

Etapa	Componente		Modalidade	<u>Teórica</u>		<u>Prática</u>		Atividade
				Pres	NP	Pres	NP	
04	26212	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
04	26213	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
04	26214	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
04	26215	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
04	26216	ASPECTOS QUALIQUANTITATIVOS DA GESTÃO EDUCACIONAL	SEMI-PRESENCIAL	80,00	30,00		0,00	
04	26217	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO EDUCACIONAL	PRESENCIAL	80,00				180,00
04	26218	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	PRESENCIAL	80,00				30,00
04	90405	PROCESSOS INTERATIVOS COM A PESSOA SURDA -	SEMI-PRESENCIAL	80,00	60,00		0,00	
				640,00	210,00	0,00	0,00	210,00
				1060,00				
				2604,00	840,00	0,00	0,00	850,00
				4294,00				

ANEXO 03



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
UBERABA-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

1.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS MAIORES DE IDADE

Título do Projeto: O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: práticas, desafios e perspectivas.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: práticas, desafios e perspectivas**. Os avanços na área de Formação de Professores ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é compreender como os licenciados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia organizam e realizam a prática pedagógica no âmbito dos estágios supervisionados e caso você participe, será necessário participar de uma entrevista, poderá ser analisado o caderno de estágio e o plano de aula. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

UBERABA-MG

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: práticas, desafios e perspectivas.

Eu, _____, li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores 34-9978-7853 ou 34- 9967-8711

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

ANEXO 04



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:
PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Mestranda: Angelita de Fátima Souza

Sujeito	Código					

Prezado(a) Estudante,

Esse questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A análise desses dados nos remeterá à compreensão de como têm sido organizada e realizada a prática pedagógica no âmbito dos estágios.

Este estudo integra a linha de pesquisa “Formação de professores e cultura digital” e o Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura – GEPEDUC da UFTM.

Sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa. Responda as questões com liberdade. Seu nome não será divulgado, pois haverá uma codificação de cada estudante. Em algumas das questões poderá ser assinalado mais de um item.

Desde já, agradecemos a colaboração.

NOME _____

ENDEREÇO _____

TELEFONE/CELULAR _____ E-MAIL _____

CIDADE QUE RESIDE _____ ESTADO _____

A. PERFIL

1. Ano de nascimento _____
2. Sexo: a. ☐ masculino b. ☐ feminino
3. Você trabalha?
a. ☐ sim b. ☐ não
4. Ocupação exercida por você. _____
5. Sua renda mensal (em salários mínimos)
a. ☐ até 01 salário
b. ☐ até 02 salários
c. ☐ até 03 salários
d. ☐ até 04 salários
e. ☐ até 05 salários
f. ☐ mais de 6 salários
g. ☐ não possui renda
6. Estado civil _____
7. Tem filhos
a. ☐ não b. ☐ sim - Quantos?

8. O que costuma fazer nos horários vagos (Lazer)
a. ☐ Cinema
b. ☐ Dança
c. ☐ Leitura de livros, revistas, etc
d. ☐ Ver televisão

- e. ☐ Esporte
- f. ☐ Navegar pela internet
- g. ☐ Outros _____

9. Escolaridade de seu pai:
a. ☐ nunca frequentou escola
b. ☐ ensino fundamental
c. ☐ ensino médio
d. ☐ superior completo
e. ☐ superior incompleto
f. ☐ não sei

10. Ocupação exercida por seu pai:
a. ☐ Professor
b. ☐ Dentista
c. ☐ Pedreiro
d. ☐ Engenheiro
e. ☐ Advogado
f. ☐ Outra – Qual? _____

11. Escolaridade de sua mãe:
a. ☐ nunca frequentou escola;
b. ☐ ensino fundamental
c. ☐ ensino médio
d. ☐ superior completo
e. ☐ superior incompleto
f. ☐ não sei

12. Ocupação exercida por sua mãe:
a. ☐ Professora

- a. ☐ Dentista
- b. ☐ Doméstica
- c. ☐ Psicóloga
- d. ☐ Advogada
- e. ☐ Outra Qual: _____

13. Renda mensal da família (em salários mínimos)

- a. ☐ até 2
- b. ☐ de 2 a 4
- c. ☐ de 4 a 6
- d. ☐ de 6 a 8
- e. ☐ de 8 a 10
- f. ☐ Acima de 10

14. Concluiu outro curso superior?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim - Qual(is) _____

15. Cursou alguma pós-graduação?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim c. Qual(is) _____

16. Sua opção por um curso de licenciatura deve-se:

- a. ☐ ao desejo de ser educador
- b. ☐ à influência de familiares
- c. ☐ ao mercado de trabalho
- d. ☐ à realização profissional
- e. ☐ à falta de outra opção
- f. ☐ Outro _____

17. Você já atua como professor?

- a. ☐ Sim b. ☐ Não
- Se respondeu NÃO vá para a questão 8.

17.1 A quanto tempo atua como professor?

17.2 Qual a sua carga horária semanal em sala de aula? _____

17.3 Para que nível/ ano você leciona?

- a. ☐ Educação infantil
- b. ☐ Ensino Fundamental I
- c. ☐ Ensino Fundamental II
- d. ☐ Ensino Médio
- e. ☐ EJA
- f. ☐ Outro _____

17.4. Trabalha em quantas unidades escolares?

- a. ☐ uma da rede pública
- b. ☐ Duas da rede pública
- c. ☐ Uma da rede pública e uma da rede particular
- d. ☐ Uma da rede particular
- e. ☐ Em três ou mais unidades

17.5. Quais as principais dificuldades que você enfrenta como professor?

- a. ☐ Famílias sem estrutura
- b. ☐ Desinteresse dos alunos
- c. ☐ Falta de recursos didáticos
- d. ☐ Falta de disciplina / violência
- a. ☐ Isolamento profissional

- b. ☐ Concorrência com outros professores
- c. ☐ Nível cultural dos alunos
- d. ☐ Falta de apoio da escola
- e. ☐ Ausência de formação continuada
- f. ☐ Outras _____

18. Em que instituição de ensino estudou o:

a. 1º grau/ensino fundamental

- ☐ Pública ☐ privada

b. 2º grau/ensino médio

- ☐ Pública ☐ privada

☐ Profissionalizante: Qual: _____

19. Quantos livros lê por ano:

- a. ☐ 1. b. ☐ 2 c. ☐ 3
- d. ☐ mais de 4 e. ☐ nenhum

B. AULAS NA GRADUAÇÃO

20. Quanto ao planejamento e escolha dos conteúdos de ensino realizados pelos seus professores na graduação, você observa que:

- a. ☐ Aproximam o conhecimento ministrado com nossa realidade.
- b. ☐ Ponderam nossos interesses e motivações.
- c. ☐ Observam a relevância dos conteúdos para nossa formação profissional e humana.
- d. ☐ Utilizam estratégias que incentivam a pesquisa, ensino e extensão.
- e. ☐ Aproximam a teoria da prática.
- f. ☐ Seguem a risca o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- g. ☐ Complementam e atualizam o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- h. ☐ Ficam atentos as expectativas dos alunos quanto a aprendizagem.
- i. ☐ Nada observei.

21. Tipos de aulas mais utilizadas pelos seus professores na graduação:

- a. ☐ Expositiva.
- b. ☐ Expositiva e dialogada.
- c. ☐ Expositivas com o auxílio do quadro e giz.
- d. ☐ Expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.
- e. ☐ Atividades em grupo.
- f. ☐ Debate.
- g. ☐ Simpósio.
- h. ☐ Aula prática.
- i. ☐ Fórum de discussão.
- j. ☐ Braintorming (tempestade de palavras provocada pelo anúncio de uma palavra do conteúdo).
- k. ☐ Pesquisa.
- l. ☐ Outros. Quais? _____

22. Para você, a avaliação da aprendizagem, parte integrante das práticas pedagógicas dos professores, tem sido entendida no seu curso como sendo:

- a. ☐ Classificatória, seletiva e excludente.
- b. ☐ Processual e formativa.
- c. ☐ Coerente quanto ao conteúdo apresentado nos roteiros e o nível de complexidade das questões.
- d. ☐ Articuladora entre teoria e prática, promovendo integração entre os saberes.
- e. ☐ Provocadora de reflexões.

- f. ☐ Instrumento que verifica realmente o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender.
- g. ☐ Atividade que permite compreender como o processo de aprendizagem está sendo percorrido
- h. ☐ Destinada a pressionar os alunos a estudar.
- i. ☐ Uma forma de conferir disciplina na sala de aula.

23. Estratégias e/ou instrumentos que seus professores mais utilizam para avaliar:

- a. ☐ trabalho em grupo
- b. ☐ avaliações com questões objetivas
- c. ☐ avaliações com questões dissertativas
- d. ☐ avaliações com diferentes tipos de questões (objetivas, dissertativas)
- e. ☐ auto avaliação
- f. ☐ portfólio
- g. ☐ avaliação prática
- h. ☐ avaliação com consulta
- i. ☐ trabalho individual
- j. ☐ relatório
- k. ☐ seminários
- l. ☐ Observação do comportamento em sala de aula.
- m. ☐ Outros _____

24. Em termos de satisfação pessoal e aproveitamento profissional, como você avalia seu estágio?

- a. ☐ Bom
- b. ☐ Muito bom
- c. ☐ Regular
- d. ☐ Insatisfeito

25. Para desenvolvimento do estágio, o conhecimento teórico recebido na instituição tem sido suficiente?

- a) ☐ Não, é insuficiente
- b) ☐ Às vezes, regular
- c) ☐ Sim, é suficiente

26. De que forma a Instituição de Ensino tem realizado o acompanhamento didático-pedagógico do estágio?

- a) ☐ Por relatório
- b) ☐ Visita do supervisor ao local de estágio
- c) Outros: _____

C. TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

34. Escreva 3 (três) palavras que lhe vem a mente ao ler a frase em destaque:

O que acredito ser uma boa prática pedagógica

1. _____
2. _____
3. _____

b. Das palavras que escreveu, assinale a que você considera mais importante.

B. AULAS NA ESCOLA BÁSICA

27. Quais as principais dificuldades que você enfrentou na prática pedagógica do estágio?

- a. ☐ Insegurança/medo/ansiedade
- b. ☐ Falta de manejo de sala de aula
- c. ☐ Famílias sem estrutura
- d. ☐ Desinteresse dos alunos
- e. ☐ Falta de recursos didáticos
- f. ☐ Falta de disciplina / violência
- g. ☐ Falta de apoio da escola
- h. ☐ Falta de apoio do professor de estágio
- i. ☐ Nível cultural dos alunos
- j. ☐ Falta de apoio da escola

27. Você utilizou a internet como fonte de pesquisa para preparar suas aulas de estágio?

☐ sim ☐ não

29. Você assina alguma revista relativa à sua área de formação?

☐ não ☐ sim Qual(is) _____

30. Você utiliza essa(s) revista(s) no preparo de suas aulas de Estágio?

☐ sim ☐ não

31. Que outros tipos de materiais você consulta para planejar as suas aulas no estágio?

Você utilizou algum material/recurso didático da escola para ministrar as aulas?

☐ não ☐ sim - Qual(is) _____

32. Você frequenta/frequentou, na escola, a sala de professores no intervalo das aulas?

☐ sim ☐ não

Se NÃO por quê?

33. Como você distribuiu seu tempo de organização e realização das atividades de estágio durante a semana?

- a. ☐ preparar aula
- b. ☐ atender alunos
- c. ☐ deslocamento
- d. ☐ ministrar aula
- e. ☐ preenchimento de formulários/diários/fichas/dentre outros
- f. ☐ elaborar/corrigir atividades
- g. ☐ elaboração do relatório
- h. ☐ outras atividades - Especificar _____

c. Justifique a sua escolha.

d. Dê o significado (sinônimo) das outras duas palavras que você escreveu.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse estudo, as “práticas pedagógicas” referem-se à forma como o professor interage com os alunos, planeja e organiza o conteúdo a ser discutido na sala de aula, utiliza as estratégias de ensino e avalia o processo de aprendizagem.

35. Considerando que a interação do professor com os alunos constitui uma prática pedagógica, descreva como essa interação ocorre em seu curso.

36. Para você o que é uma boa prática pedagógica?

37. Considerando que a interação do professor com os alunos, descreva como essa interação ocorreu no estágio.

38. Até esse momento, entre as disciplinas cursadas, quais lhe proporcionou a oportunidade de desenvolver práticas? De que forma você percebe isso?

39. Em sua opinião, qual a importância dessas “práticas”, em sua formação inicial?

40. O fato de você estar na Universidade, fazendo Licenciatura, influenciou, de alguma maneira, o seu modo de ser? Justifique.

41. Como você organiza as aulas de estágio?

Obrigada pela colaboração.

ANEXO 05

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. TRAJETÓRIA PESSOAL

Expectativas com a formatura

Fale sobre a sua trajetória de vida familiar (sua infância, adolescência, família, se tem outros irmãos, se eles também têm graduação, dentre outros)

Conte como foi que você chegou ao curso de pedagogia e porquê da escolha do curso.

2. TRAJETÓRIA ESTUDANTIL

- Como é a realização dos trabalhos da faculdade
- No questionário você colocou que os tipos de aulas mais utilizadas pelos seus professores na graduação eram xxxxxxxxxx, gostaria que você me contasse sobre elas.
- Para você qual ou quais disciplinas lhe ajudaram durante a sua formação para ser professor. Elas realmente auxiliam na sala de aula, ou seja, na prática? Em quê?
- Fale sobre a, sua trajetória no campo de estágio.
- Fale sobre suas expectativas em relação ao estágio supervisionado.
- Fale sobre a organização das aulas, da regência classe durante o estágio.
- Comente sobre as contribuições do estágio para a carreira docente.
- Conte de que forma o estágio Supervisionado contribui para o licenciando do curso de Pedagogia. Quais as contribuições?
- Que contribuições as outras disciplinas do curso deram para a disciplina do estágio.
- Fale sobre os elementos da vida pessoal, estudantil que contribuíram para a realização do estágio.
- Comente sobre os elementos da teoria da sala de aula ou da vida pessoal que contribuíram para a prática, no campo de estágio.
- O que o estágio trouxe de contribuição e o que você levou de contribuição para o campo de estágio.

