

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UBERABA-MG

Diego Carlos Pereira

Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro), diego-carlinho@hotmail.com

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), daniel.ovigli@uftm.edu.br

RESUMO: Este artigo insere-se no âmbito de uma pesquisa realizada com licenciandos e licenciados que vivenciaram experiências de estágio curricular supervisionado (ECS) em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais. A partir de relatos extraídos de entrevistas semiestruturadas, em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, temos como objetivo compreender as experiências que subsidiam aspectos da constituição da identidade profissional docente. Com a interpretação dos relatos, acreditamos que as experiências desses sujeitos perpassam dois eixos de significado que eles atribuem ao estágio no processo de sua constituição identitária: os processos de socialização e suas transformações profissionais; e a reflexão sobre a realidade dos espaços-tempos dos estágios nas contradições com a realidade profissional.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; identidade profissional; profissão docente.

PASANTÍA SUPERVISADA: RELATOS DEL DESARROLLO DE CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN UBERABA-MG

RESUMEN: Este artículo se inserta en el marco de una encuesta realizada con licenciandos y profesores que experimentaron experiencias de pasantía curricular supervisada en una universidad pública de Uberaba, Minas Gerais. A partir de relatos extraídos de entrevistas semiestruturadas, en una perspectiva cualitativa e interpretativa, tenemos como objetivo comprender las experiencias que subsidian aspectos de la constitución de la identidad profesional docente. Con la interpretación de los relatos, creemos que las experiencias de esos sujetos atraviesan dos ejes de significado que ellos atribuyen al pasantía en el proceso de su constitución identitaria: los procesos de socialización y sus transformaciones profesionales; y la reflexión sobre la realidad de los espacios-tiempos de las pasantías en las contradicciones con la realidad profesional.

Palabras clave: Pasantía curricular supervisada; identidad profesional; profesión docente.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) destaca-se como um dos eixos de preocupação das pesquisas em educação, considerando a centralidade que assume nos currículos dos cursos de formação de professores. É previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas resoluções complementares do Conselho Nacional de Educação (CNE), documentos estes que fortalecem a concepção de que o ECS é pré-requisito para a formação profissional de professores para atuarem nos sistemas de ensino público e privado da educação básica nacional. Com isso, as pesquisas e discussões a respeito dos ECSs são fundamentais para a constituição de uma formação docente em permanente transformação acadêmica e prática.

Tendo em vista essa preocupação com a formação dos professores, este trabalho insere-se no âmbito do projeto “Investigando a transformação do licenciando em professor a partir do Estágio Curricular Supervisionado”, desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Ressaltamos que, para fins de delimitação deste artigo, não abarcaremos a totalidade deste projeto, mas realizaremos recortes que serão justificados ao longo do texto.

Nessa perspectiva, consideramos que os estágios devem proporcionar espaços de reflexão sobre a prática docente, em busca da superação dos efeitos de um modelo de racionalidade técnica, no qual os professores atuam no ensino sem refletir sobre “o fazer” e “como fazer”, isto é, sem autocrítica e busca pela melhoria do ensino. Uma possível base para essa reflexão é o trabalho de Schön (2000), que propõe que os professores devam superar a estagnação nas mesmas práticas profissionais, buscando seus desenvolvimentos profissionais, já que há pouca consideração das competências práticas necessárias à prática docente.

Assim, Schön (2000) propõe a reflexão sobre a ação educativa, que permite ao professor atuar de forma mais ativa, criando e optando por decisões próprias, devendo atuar ativamente na construção de seu próprio saber. Além disso, o professor deve compreender que integra um sistema complexo de relações sociais e deve procurar entender as complexidades deste, não se deixando moldar pelo sistema. Ademais, a ação de refletir sobre a prática é importante para a formação de professores críticos à própria prática e ao sistema social complexo no qual se inserem. Nesse sentido, é importante que o professor em exercício e o estudante de cursos de formação inicial de professores sejam levados a refletir sobre seu papel enquanto professor e que tipo de ensino pretendem desenvolver.

Pensar os ECSs enquanto espaços de provocação e reflexão da prática docente no âmbito da formação profissional nos remete a tencionar o processo de constituição da identidade dos discentes das licenciaturas pois, afinal, de que maneira as disciplinas de ECSs participam do processo de constituição profissional dos licenciandos? Quais os significados atribuídos pelos discentes ao estágio em sua formação?

Diante desses questionamentos que nortearam nosso processo de pesquisa, o objetivo deste texto é compreender as experiências que subsidiam aspectos da constituição da identidade profissional docente a partir de relatos de licenciandos sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em cursos de licenciatura de Uberaba, Minas Gerais.

Para alcançar esse objetivo, esse artigo parte dos pressupostos qualitativos da pesquisa em educação a qual, segundo Lüdke e André (2008), se preocupa com os significados e os processos de experiência que os sujeitos vivenciam nos diferentes espaços e tempos educativos. Nesse sentido, para ou autores, a pesquisa qualitativa envolve a relação próxima do sujeito pesquisador no processo de

intencionalidade para com suas fontes de dados e para as escolhas de análise.

Assim, nos dedicaremos nesse artigo a explorar relatos de discentes e ex-discentes de cursos de licenciatura de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas de uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais. Esses relatos foram extraídos de entrevistas semiestruturadas realizadas com os discentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Os relatos que escolhemos, porém, são aspectos singulares que não representam a totalidade das entrevistas, mas expressam experiências, significados e valores dos sujeitos pesquisados que nos fornecem elementos para discutirmos a questão da identidade docente nos estágios.

Sendo assim, organizamos esse artigo da seguinte maneira: primeiramente, realizaremos uma breve discussão sobre o papel dos ECSs na formação do professor; posteriormente, apresentaremos um pequeno esboço teórico sobre os conceitos que fundamentam a questão da identidade; logo após, nos dedicaremos aos relatos que subsidiam algumas experiências importantes no que tange à discussão sobre a constituição da identidade docente nos estágios supervisionados; por fim, realizaremos nossas considerações.

Ressaltamos que não pretendemos estabelecer verdades absolutas ou estabelecer parâmetros fixos a respeito da formação de professores e da constituição da identidade docente nos processos formativos do estágio, mas sim estabelecer diálogos e contribuir cientificamente para as discussões acerca da temática, buscando transformações, reelaborações e discussões para as propostas de Estágio Supervisionado.

Formação de professores: o papel do estágio supervisionado

A aprendizagem da docência apresenta-se como um *continuum* durante toda a carreira do professor, indo além da formação inicial. Docentes em início de carreira, em geral, ao terem

contato com o cotidiano do trabalho docente, sustentam-se em suas crenças para solucionar situações de conflito ou de preocupações relativas ao contexto escolar. Bejarano e Carvalho (2003, p.2) afirmam que a mobilização de conhecimentos para resolução desses conflitos, em longo prazo, “[...] caracterizam um genuíno desenvolvimento profissional desses professores”.

Pimenta (2005) aponta que a formação inicial de professores na universidade não consegue dar respostas aos problemas do dia-a-dia profissional docente, pois os contextos da sala de aula ultrapassam a formação técnica e científica das áreas de conhecimento. Portanto, a autora acredita que as práticas de ensino e os Estágios Supervisionados configuram-se como importantes espaços de experiência para a docência e que devem ser pensadas no que tange à sua aproximação com a realidade profissional e seus impactos na constituição da identidade dos futuros professores.

Problematizando a questão dos Estágios Supervisionados enquanto proposta curricular para a formação de professores, Pimenta (2005) aponta que há a necessidade de se desenvolver um currículo formal e informal que relacione os conteúdos e as atividades de estágio com a realidade das escolas. A partir disso, a autora coloca que é preciso repensar os saberes da docência no que tange uma ressignificação das práticas docentes enquanto postura reflexiva do professor.

Para tanto, a natureza do trabalho docente é ensinar contribuindo para o ‘processo de humanização dos alunos’, na formação dos professores e nos estágios espera-se que desenvolvam conhecimentos e habilidades possibilitando a construção contínua de seus saberes-fazeres docentes a partir da realidade vivida por eles. Além disso, mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática, desenvolvendo a capacidade de investigar a própria prática para construir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, construindo suas identidades como professores

(PIMENTA, 2005).

As pesquisas relativas à educação em ciências, campo no qual se inserem os cursos de Licenciatura que foram foco desta investigação, apontam contribuições à formação de professores: a racionalidade técnica vem sendo, aos poucos, substituída por outras vertentes, as quais focalizam a profissionalização do professor e a reflexão a partir da prática. O professor é, assim, pensado não como profissional que aplica técnicas ou modelos pensados por outrem fora de sua esfera de atuação, porém como profissional que reflete e (re)cria continuamente sobre sua prática pedagógica. Sobre o ensino de Ciências da Natureza, a literatura pontua uma série de saberes a serem considerados nos programas de formação dos futuros professores. Carvalho e Gil-Pérez (1998) indicam o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o questionamento das crenças do professor, a crítica ao ensino tradicional e o saber avaliar e dirigir atividades. No entanto, as demandas geradas sobre os cursos de formação inicial, tendo em vista renová-los e aperfeiçoá-los, não impedem que problemas persistam (MARTINS, 2009). A desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos é um dos principais problemas e, para tanto, o estágio assume papel privilegiado.

Para Pimenta e Lima (2004, p.62), “[...] o estágio necessita ser compreendido como um campo de conhecimento e de produção de saberes, e não como uma atividade prática instrumental”. Trata-se de um lugar voltado à reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente, e deveria configurar-se como eixo central nos cursos de licenciatura, possibilitando superar a dicotomia entre teoria e prática, aproximando a realidade escolar dos construtos teóricos (MARTINS, 2009). Adicionalmente, o autor cita a unidade teoria e prática como um dos cinco eixos propostos pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) no que diz

respeito à formação docente.

Os estágios assumem, portanto, o papel de componente integrador, articulando os didático-pedagógicos com os de conteúdo específico. Teria, portanto, missão essencial na formação de professores, uma vez que possibilita a ligação entre a teoria e a prática (ZIMMERMANN e BERTANI, 2003). Essa centralidade é, inclusive, reiterada com as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, que colocam 400 horas destinadas ao estágio supervisionado (BRASIL, 2015), mantendo a carga horária que já era praticada anteriormente. Apesar das diretrizes também preverem outras 400 horas como prática profissional como componente curricular diluído ao longo do processo formativo, esse processo ainda está em implementação nas universidades. Essas práticas estão sendo estudadas e implementadas e não fizeram parte da realidade formativa dos sujeitos que pesquisamos em nosso estudo.

Formação de professores: identidade e experiência

No campo teórico, García (1991) estabelece uma gama de possibilidades teórico-metodológicas de abordagens da formação de professores tanto em relação aos cursos de formação inicial e continuada como tendo em vista os pressupostos do docente enquanto a constituição de sua identidade profissional. O autor explana acerca das diversas teorias que são legitimadas cientificamente no âmbito da formação de professores e que estabelecem pressupostos para a sua estabilização enquanto campo de estudos.

Entre eles estão as teorias formais (estruturação intelectual dos conteúdos), formação categorial (dialética entre reflexão e prática), formação dialógica (auto-realização e liberdade do sujeito), da formação técnica (necessidades e exigências da sociedade real) (GARCÍA, 1991).

Acreditamos que essa amplitude de teorias em relação à formação de professores

pressupõe o quão desenvolvido o campo de estudos está; partindo da definição do objeto de estudo e da concepção teórico-metodológica que legitimam essas teorias segundo padrões científicos. No entanto, a nosso ver, é importante reconhecer os limites de cada teoria e estabelecer o bom senso ao se posicionar em relação a elas considerando os múltiplos aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional e a prática docente, constituindo os processos de identidade.

Para Pimenta (2005) a identidade profissional se constitui a partir da significação social da profissão, da revisão dos significados e das tradições, reafirmação de práticas valorizadas culturalmente do confronto entre as teorias e práticas, da investigação das práticas, construindo novas teorias. Constrói-se pelo significado que o professor atribui à atividade docente a partir de seu modo de vida, representações e contextualização social, e das relações com outros professores nas diferentes instituições.

Dubar (2005) desenvolve os pressupostos sobre a questão da identidade a partir da “forma identitária”. As formas identitárias profissionais se constituem a partir das relações sociais e de trabalho que se configuram na realidade dos sujeitos. As pesquisas deste autor, realizadas por décadas, elucidam os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida.

Para Dubar (2005, p.136) a identidade é “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Neste sentido, a constituição da identidade é um aspecto complexo que se insere no campo da formação de professores sob diversos aspectos individuais coletivos que constroem estruturas organizacionais e perpassam a constituição do sujeito.

Para compreendermos a estruturação

identitária é preciso retomar a articulação dos processos identitários que se desenvolvem nas múltiplas relações na vida e no cotidiano, que são heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Nessa dinâmica consideram-se os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é a aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social-profissional do indivíduo (DUBAR, 2005).

Nesse processo relacional, segundo o autor, temos o cerne do processo de constituição da identidade, a socialização, que:

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

Para o autor, este processo não permite dizer que os sujeitos tenham também uma identidade única devido à multiplicidade de grupos de pertencimento ou de referência e também por estarem “entre o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos” (Ibid., p.24).

Segundo Dubar (2005), a socialização é construída enquanto processo biográfico e por isso não é determinante, visto que incorpora disposições sociais da família e da classe de origem, mas também o conjunto de sistemas estruturantes relacionadas aos demais sujeitos e as estruturas sociais. Para o autor, esse processo implica em uma relação da história vivida, do

passado com as práticas e relações sociais atuais, mas esta articulação entre passado e presente é construída e transformada ao longo do tempo. O processo de socialização realiza-se, então, na construção do que o autor chama de interlocução entre a identidade para si e a identidade para o outro.

A identidade para si é construída no processo biográfico relacionado aos atos de pertencimento expressos pelos sentidos e significados do sujeito; é expressa pela concepção do “quem você diz que é”. Ela é construída e reconstruída pelas experiências vividas do ponto de vista subjetivo do sujeito, dimensionadas pela ruptura ou reprodução dos modelos vividos, a identidade herdada, com as expectativas futuras, a identidade visada (DUBAR, 2005).

Dubar (2005) também aponta que a constituição da profissionalidade dos indivíduos está ligada a três processos: (i) formação inicial e contínua das competências pela articulação das suas diversas origens (saber formalizado, saber-fazer, experiência); (ii) processo de construção e de evolução dos empregos e da sua codificação nos sistemas de emprego e (iii) reconhecimento das competências, resultado do jogo das relações profissionais (p.153).

Neste sentido, consideramos que a constituição da identidade do professor é contínua e processual, assim, os relatos aos quais nos dedicaremos remontam ao momento em que foram ditos, aos valores e significados que passaram a vida daqueles sujeitos no momento da pesquisa, no entanto, essa identidade não é fixa. É importante considerar também, que ao levarmos em conta esses relatos dos licenciandos, acreditamos que são expressões provisórias dos sujeitos e representam a relação de suas memórias com suas experiências no processo de formação profissional, não sendo um dado pronto e reduzido em si mesmo.

Tendo a experiência como cerne dos relatos sobre estágio dos licenciandos,

concordamos com Larrosa (2002, p.21) ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para o autor, o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírica ou experimental, pois ela se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que nós atribuímos subjetivamente; é o que nos “toca”, nos marca de acordo com nossas vivências, histórias e sensações. Por isso, acreditamos que os relatos dos licenciandos são marcas dessas experiências que constituem a identidade profissional dos mesmos, mas essas marcas são singulares e não são fixas ao longo da relação entre tempo e espaço.

Neste estudo, corroborando com os pressupostos de Larrosa (2002), concebemos a experiência não apenas como um conjunto de ações ou momentos dos sujeitos pesquisados, mas como uma reflexão dos sujeitos sobre si mesmos, como narradores de sua própria história, repleta de significados.

Larrosa (2005) distancia ainda o conceito de experiência de sua noção empírica voltada ao “experimento” ou de práticas realizadas pelos sujeitos. Para o autor, a experiência está relacionada à vida dos sujeitos, pois se constrói “não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (p.4).

Cada professor, portanto, tem sua própria trajetória de saber formalizado, construído também a partir de seu contato com os mais diversos estabelecimentos especializados. No caso da presente investigação, os licenciandos apresentam em comum um saber específico, seja da Química, das Ciências Biológicas, da Física ou da Matemática em seu currículo de formação. Segundo Dubar (2005, p.151) “[...] a unidade elementar de definição é a **especialidade**, isto é, a competência especializada adquirida pela

formação de base” (grifo nosso). Segundo Dubar (2005, p.118):

[...] a identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem.

Hall (2006) aponta também que os sujeitos são confrontados cotidianamente em diferentes situações, que variam conforme a localidade, pois a sociedade não é um todo homogêneo, centrado e bem delimitado, pelo contrário ela vive constantes deslocamentos. Daí a importância dos estudos locais que investiguem a rotina, o cotidiano das instituições especializadas, neste caso as de formação docente, o que justifica a relevância do presente trabalho.

Entremeios da formação docente: os licenciandos e suas experiências

Como salientamos anteriormente, os relatos dos licenciandos são considerados por nós como expressões de singularidade dos professores em formação pesquisados e que representam um recorte no processo de constituição da identidade docente a partir das experiências dos estágios supervisionados. Desta maneira, os relatos que discutiremos aqui são pequenos elementos que contribuem para a nossa discussão, mas que não podemos dizer que representam algum tipo de totalidade do processo. Esses relatos são símbolos das experiências processualmente vividas pelos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, nossa reflexão aqui se dedica a alguns recortes que, ao usar da intencionalidade que envolve a pesquisa em educação, acreditamos serem importantes de discutir no âmbito dos processos vivenciados

nos estágios. Assim, nos limitamos a discutir aqui nesse artigo a respeito das experiências relatadas pelos sujeitos pesquisados que entremearam seus processos formativos ao longo do estágio no sentido de que os mesmos atribuíssem significados ao “ser professor” – ou não – com as relações vividas no espaço-tempo dos estágios.

Nos dedicamos a relatos de 5 estudantes e professores formados que vivenciaram os contextos formativos dos Estágios Curriculares Supervisionados em uma instituição de ensino superior pública de Uberaba, Minas Gerais. Esses relatos não compreendem à totalidade de sujeitos da pesquisa, mas representam experiências que contribuem para a discussão delimitada nesse artigo.

De uma maneira geral, assim como em toda tentativa de compreensão dos processos de constituição da identidade, corroborando ao que afirma Dubar (2005), compreendemos que esse processo no estágio se relaciona à singularidade dos processos de socialização vividos por cada licenciando, causando oscilações, contradições, permanências e mudanças nas concepções e nos valores atribuídos à profissão docente, ao ser professor.

Mesmo diante dessas singularidades, para fins de delimitação dos objetivos desse artigo, acreditamos que as experiências desses sujeitos perpassam dois eixos de significado que eles atribuem ao estágio no processo de sua constituição identitária: os processos de socialização e suas transformações profissionais; e a reflexão sobre a realidade dos espaços-tempos dos estágios nas contradições com a realidade profissional.

Destacamos, porém, que esses dois eixos de significados atribuídos não se configuram como categorias ou como aspectos únicos a serem considerados na relação dos estágios com o processo de identidade docente. Ao contrário, defendemos aqui que esses eixos são fruto de nosso processo interpretativo, delimitado nas nossas experiências de leitura e em nossas intencionalidades.

Os processos de socialização e suas transformações profissionais

Assim como afirma Dubar (2005), os processos de socialização transformam os sujeitos e, conseqüentemente, suas posturas e ações profissionais no contexto das relações que os sujeitos externalizam com os outros. Nesse sentido, o que interpretamos a partir das experiências dos sujeitos pesquisados, é que os estágios possuem potencialidade de serem espaços das relações sociais. É o que podemos interpretar a partir do seguinte relato:

[...]o contato com os alunos [...] eu era muito durão, hoje sou menos durão [risos]. Aprendo muito com eles, mesmo. De relações, relacionamentos. Eu procuro deixar eles livres, prezo muito a liberdade, a única coisa que firmo com eles é o compromisso de aprender o que eu estou ensinando. Não dou tarefa, por que eu achava um saco fazer tarefa e tem gente que sempre vai copiar, então não quero algo para atingir os alunos, me dói ver isso. Muito professores dizem que dão aula para quem quer, também não suporto ouvir isso, pois dar aula para quem quer é extremamente fácil, mas com 15 ou 16 anos [os alunos] não se sabe o que quer (Sujeito 1).

A partir do relato do sujeito 1, ao relacionar os processos de socialização que viveu desde o estágio até a sua atuação profissional como professor hoje, é possível identificar o modo como o processo relacional com os alunos é dinâmico e transforma a reflexão da prática docente. Nesse ponto de vista, o estágio supervisionado é parte do processo de transformação, mas não pode ser olhado isoladamente, pois as mudanças profissionais decorrem de relações de espaço e tempo.

Também acreditamos ser importante destacar a maneira como uma realidade vivida pelo sujeito 1, de que os professores dão aula pra “quem quer”, incomoda o professor exatamente por ele se opor a concepções culturalmente

replicadas na profissão docente. Vale lembrar que, apesar dessas marcas não serem relacionadas somente ao processo de estágio, segundo o sujeito pesquisado foram as experiências marcantes que o estágio promoveu no que tange ao “contato com os alunos” que o levaram a transformar-se em um sentido próximo ao que Larossa (2002) discute a respeito das experiências.

Diante dessa perspectiva relacional que os processos formativos dos estágios supervisionados provocam nos licenciandos, observemos os seguintes relatos:

No final da aula, quando olhava para os alunos e via que a aula foi prazerosa, eu me sentia professora; enquanto estava montando a aula não me sentia professora, parecia mais um trabalho da faculdade, mas quando saía da sala depois da aula dada me sentia sim. Acho que pela atenção que eles deram para nossa aula, percebi que a maneira que falamos e colocamos as coisas faz muita diferença para o aluno, seja o aluno que for, isso me marcou muito e percebo isso até hoje. Os alunos esperam muito da gente, e quando levamos algo que eles conhecem superficialmente e conseguimos aprofundar o conhecimento dele, é aí que está o professor, esse é o nosso papel (Sujeito 2).

Nossa visão vai mudando muito com o tempo, na época eu fazia muitas anotações na sala de aula, e olhando para a professora achava ela muito pacífica com os alunos, eu não queria ser desse jeito, queria ser mais incisiva. Hoje vejo que cada professor tem sua maneira, e se está bom para ela tudo bem. a professora de estágio sempre falava sobre o planejamento, até hoje eu nunca vou para a sala de aula com menos de dois planos, se não der certo temos outro plano, isso o estágio realmente me ensinou, gasto mais tempo com o planejamento que com a aula em si (Sujeito 3).

Como salientamos anteriormente, tanto com base em Larossa (2002) como em Dubar (2005), as atribuições de significado que os

sujeitos realizam nos processos de socialização com o outro, são cerne das experiências que constituem a identidade, profissional ou não, dos sujeitos em um determinado tempo e espaço e, sobretudo, as transformações entremeadas nesse processo que transforma os sujeitos.

Nos relatos dos sujeitos 2 e 3, é possível interpretarmos algumas atribuições de significado que o processo de socialização no estágio provocaram em suas experiências. O sujeito 2 atribui diretamente à sua relação com o aluno o sentimento de pertencimento à profissão docente, ou seja, os processos de socialização vividos transformaram o seu posicionamento pessoal frente à profissão, modificando seus valores e sentidos em relação a ela. Ao afirmar que “montar a aula parecia um trabalho de faculdade”, o sujeito deixa claro que o papel burocrático do estágio, que também pertence à rotina da profissão, não lhe confere sentido, não lhe transforma como as relações com os alunos.

Já o sujeito 3, tem uma experiência singular em relação ao sujeito 2, pois para ele o que marcou foi exatamente a relação e a observação do outro professor, ou seja, de como os enredos culturais estabelecidos pelos seus “pares”, podem marcar os alunos dos estágios supervisionados a ponto de se identificarem e se sentirem pertencentes à profissão docente.

O que nós podemos afirmar com esses três relatos é que os processos de socialização vividos nos estágios são diversos e singulares, pois se entrelaçam com as histórias de vida e com os momentos de cada aluno de estágio. No entanto, acreditamos e defendemos que esse processo de socialização e transformação singular dos sujeitos, expressa também as potencialidades do estágio supervisionado que, mesmo com notórios desafios curriculares, conseguem transformar profissionalmente sujeitos que, em mesmos contextos, vivenciam experiências diversas. Nesse sentido, consideramos, assim como Pimenta (2005) que os processos formativos nos estágios supervisionados tendo em vista à formação de

professores se constituem como espaços de reflexão da própria prática, mas acrescentamos que os estágios são espaços de socialização, de relações e atribuições de significado, e a potencialidade dos estágios supervisionados se expressam exatamente na representação da diversidade e da singularidade das experiências vividas por cada discente, ou seja, isso implica em pensarmos os estágios na formação de professores como sendo um processo complexo de relações sociais que não se dão sob a égide de modelos únicos.

Reflexões sobre a realidade dos espaços-tempos dos estágios nas contradições com a realidade profissional

Se por um lado a diversidade de relações sociais e seus consequentes processos de socialização potencializam a constituição da identidade profissional docente dos sujeitos pesquisados, outros elementos surgem nos relatos que se configuram como barreiras para a transformação dos sujeitos e de seus pertencimentos. Observemos as experiências relatadas a seguir:

Professores formadores de professores estão longe da escola, os professores da faculdade estão longe das escolas e estão formando professores que irão dar aula em escolas, isso não faz sentido. Não tinha muita relação, inclusive isso é um ponto fraco do estágio, você chega no estágio e só vai assistir aulas (Sujeito 1).

[...] acho que estamos muito de fora do estágio. Observamos, damos algumas aulas e só. As discussões de texto nas aulas da faculdade acho um ponto muito positivo, a partilha de experiência dos alunos, a orientação que o professor proporciona, mas não existe um acompanhamento bom na parte prática. Não gosto de criticar pois não sei como pontuar para melhorar. Mas mesmo com esse pouco tiramos proveito e crescemos profissionalmente, mas ainda não somos totalmente preparados para a sala de aula, apenas pegamos um pedaço da escola emprestado, não nos sentimos

professores (Sujeito 4).

Ao interpretarmos esses relatos, observamos que mesmo diante das potencialidades da diversidade dos processos de socialização, os discentes apontam para um distanciamento entre o estágio na universidade e os processos que envolvem a realidade das escolas básicas brasileiras. Pimenta (2005) aponta as dificuldades com a formação do professor formador de estágio bem como o formato disciplinar e pouco processual no currículo das licenciaturas como entraves para o desenvolvimento profissional docente.

Ao refletirem sobre a realização do estágio e de suas implicações em seus processos formativos, o que impacta diretamente nas implicações dos estágios na constituição profissional dos docentes, os sujeitos apontam para uma dicotomia conhecida no âmbito das pesquisas em educação, que é a burocratização e a preocupação excessivamente acadêmica que as disciplinas de estágio têm tido em cursos de formação de professores, enquanto as vivências nos espaços escolares são inexploradas e refletem as dicotomias entre a universidade e a escola básica.

Nesse relato, observamos como o sujeito 5 atribui uma idealização de um estágio a partir da sua experiência, criticando os formatos então vividos por ele:

[...] eu acredito em um professor de estágio mais ativo indo para escola com você, acompanhando planejamento com você, motivando o professor supervisor da escola a fazer um planejamento com você, é diferente porque sendo um professor da universidade acaba possuindo um status maior, o professor supervisor da escola acredita que um professor universitário tem algo a contribuir com ele, e eu sou aprendiz enquanto aluno universitário, acredito nesta interação maior. Também preciso dar um feedback maior para a escola, pois recebi reclamações de escolas que abrem as portas para a matéria e não recebe nenhum relatório ou feedback das atividades. Assim as escolas se

sentem apenas como objeto de estudo (Sujeito 5).

Obviamente, essa idealização de um estágio processual e em que a universidade e a escola construam uma relação mútua de proximidade necessita de mudanças em termos políticos, curriculares e orçamentários do ponto de vista dos currículos e dos processos institucionais, não dependem apenas dos sujeitos envolvidos na formação de professores.

No entanto, o relato do sujeito 5 aponta para uma realidade que, em parte, interfere no processo de desenvolvimento profissional docente e implica diretamente na constituição das identidades dos licenciandos: a tomada da escola como um “objeto” de estudo. Nos parece que um dos desafios para que o estágio amplie e potencialize suas implicações no processo de constituição da identidade docente é o de perceber e valorizar o espaço escolar em sua singularidade, em seu reconhecimento simbólico e cultural no tempo. Ou seja, nos parece que as experiências dos sujeitos pesquisados nos apontam para o sentido de não só querer aproximar a escola e a universidade, mas sim entendê-la como escola, como singular e diversa e, conseqüentemente, compreendendo o espaço de trabalho do professor, a reflexão sobre sua prática docente é estimulada.

Outro ponto que acreditamos ser interessante frisar é que, ao passo que vimos que diversas experiências de socialização no estágio propiciam diferentes pertencimentos profissionais à docência, essas atribuições não são feitas diretamente pelos licenciandos à disciplina estágio supervisionado. As atribuições de pertencimento estão permeadas nas marcas das experiências vividas com os outros, mas não estão presentes na constituição do estágio como uma disciplina curricular para fomentar a formação de professores. Ou seja, os sujeitos pesquisados reconhecem na disciplina estágio o seu distanciamento da educação básica, ao mesmo tempo em que as experiências relatadas pelos mesmos sujeitos mostram que eles

vivenciam elementos de constituição da identidade docente e de aproximação com a educação básica no período de estágio.

Nesse sentido, que disciplina de estágio que os professores formadores e as instituições estão oferecendo? Por que ela não simboliza aos licenciandos esses processos de transformação profissional, mesmo eles ocorrendo? São questões que extrapolam nossos objetivos aqui e nossos alcances empíricos, mas que se constituem como elementos a se pensar nos cursos de formação de professores.

Considerações Finais

Buscamos refletir sobre a constituição da identidade dos licenciandos em Física, Ciências Biológicas, Química e Matemática considerando relatos extraídos de entrevistas quem refletem sobre o desenvolvimento do ECS. Assim, nossa proposta consistiu em desnaturalizar as rotinas ainda presentes no ECS, por vezes ainda visto como componente meramente burocrática sendo que, ao contrário, caracteriza-se como instituição social carregada de aparatos legais, mas que é palco/cenário no qual se arquitetam e reproduzem relações entre os sujeitos.

A compreensão das relações do licenciando com seu futuro espaço de trabalho durante o ECS passa pelo entendimento das estruturas sociais. O espaço escolar é um desses ambientes sociais intrigantes no qual os sentimentos são vividos intensamente pelos futuros professores e transmitidos nas suas narrativas. Ambiente este propício para compreender ações ainda praticadas nas pedagogias de sala de aula e os movimentos de transformações atribuídas. O presente trabalho é, portanto, aderente à fala de Carrias (2011, p.47), para quem:

a identidade escapa, sorrateiramente ou aos gritos, a qualquer taxionomia. Mais do que definí-la, o que importa é refletir sobre o processo de sua produção ou constituição, a fim de desfazer mitos, denunciar preconceitos e, talvez, possibilitar a emergência do sujeito

desejante na educação.

Os sujeitos trazem em seus relatos circunstâncias acadêmicas e extra-acadêmicas com padrões e visões estigmatizadas dos comportamentos e papéis sociais atribuídos ao futuro professor. Igualmente estavam presentes clareza e interpretação do significado dessas visões e padrões na fala dos licenciandos com os pesquisadores, e no modo de lidar com situações vivenciadas. A compreensão passa pela desconstrução do que é dado como situações sociais inalteráveis. Elucidar o cotidiano cada vez mais banalizado pela sua própria rotina se torna um desafio.

Referências

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência e Educação*, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação [Conselho Nacional De Educação]. *Resolução N° 2*, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. 2015.

CARRIAS, E. V. *Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica*. 2011, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2011.

CARVALHO, A.M.P. e GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. Cortez: São Paulo, 1998.

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

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2006. 102 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In BARBOSA, J. R.L.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo (SP): EPU, 2008.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.) *Formação de professores: identidade e saberes da docência*: In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. & LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

SCHÖN, D. A. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J.A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. v.20, n.1: 43-62, 2003.