



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 7, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.07.49>

Recebido em: **30/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA RELAÇÃO ESTAGIÁRIO/PROFESSOR REGENTE; SUPERVISED INTERNSHIP: SIGNIFICANT LEARNINGS IN THE INTERN / REGENT TEACHER RELATIONSHIP; PRÁCTICA SUPERVISADA: APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA RELACIÓN PASANTE / PROFESOR REGENTE.

SANDRA MARA VIEIRA OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-5653-2039>

ELIANA SAMPAIO ROMAO

<https://orcid.org/0000-0002-2380-4509>

RESUMO

Este trabalho busca analisar as relações construídas entre o estagiário e o professor regente na prática do estágio supervisionado e como esta trajetória colabora na formação da identidade profissional deste aluno. O estudo nasceu de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de uma das autoras, na supervisão de estágio de duas turmas do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A coleta de dados foi com base nos relatórios de estágio elaborados pelos alunos-estagiários e o campo empírico foram quatro escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista-BA. Os principais resultados mostram a relevância do estágio como um tempo de validação da identidade docente do licenciando e a importância do professor regente como (co)formador.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação docente, Identidade docente.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the relationships built between the trainee and the conducting teacher in the practice of the supervised internship and how this trajectory collaborates in the formation of this student's professional identity. The study was born from a qualitative research, by one of the authors, in the internship supervision of two classes of the Geography Degree at the State University of Southwest Bahia (UESB). The data collection was based on the internship reports prepared by the student-interns and the empirical field was four schools in the state education network of Vitória da Conquista-BA. The main results show the relevance of the internship as a time to validate the licensee's teaching identity and the importance of the conducting teacher as (co)trainer.

Keywords: Supervised Internship, Teacher training, Teaching identity.

RESUMEN

Este trabajo busca analizar las relaciones construidas entre el pasante y el profesor director en la práctica de la pasantía supervisada y cómo esta trayectoria colabora en la formación de la identidad profesional de este alumno. El estudio nació de una investigación cualitativa, por uno de los autores, en la supervisión de prácticas de dos clases de la carrera de Licenciatura en Geografía de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB). La recolección de datos se basó en los informes de pasantías elaborados por los estudiantes-pasantes y el campo empírico fue de cuatro escuelas de la red de educación estatal de Vitória da Conquista-BA. Los principales resultados muestran la relevancia de la pasantía como un momento para validar la identidad docente del licenciado y la importancia del profesor director como (co) formador.

Palabras clave: Pasantía supervisada, Formación de profesores, Identidad docente.

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica é um processo complexo e neste contexto a realização do estágio supervisionado se apresenta como um desafio. Considera-se então que a vivência deste momento deve possibilitar ao licenciando diversas situações de aprendizagem, uma vez que o seu principal objetivo é iniciar o futuro professor no exercício da docência. A parceria com a universidade e a escola básica, em todas as suas etapas - Educação infantil, Fundamental menor e maior e Ensino Médio - através de um acompanhamento presencial, favorece a criação de um ambiente em que as incertezas podem ser as sementes das descobertas principalmente se forem alicerçadas numa prática investigativa. Assim, este trabalho busca analisar as relações estabelecidas entre o estagiário e o professor regente na materialidade do estágio supervisionado e de que maneira esta trajetória colabora na formação da identidade profissional deste aluno-professor.

Este estudo transcorreu no período em que uma das autoras exerceu a supervisão de estágio de duas turmas do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa foi de cunho qualitativo com base nos relatórios de estágio elaborados pelos alunos-estagiários, e o campo empírico foram quatro escolas da rede estadual de Vitória da Conquista – BA onde foram realizados os estágios supervisionados. Os principais resultados desta pesquisa dizem respeito à relevância do estágio como um tempo de validação da identidade docente do licenciando e a importância do professor regente como (co)formador na experiência do estágio.

Ao suscitar a prática do estágio supervisionado como objeto de investigação, faz-se necessário compreendê-la em suas veiculações com a prática social. O ofício de professor perpassa pela lógica de uma prática fundamentada em uma teoria que se retroalimenta superando assim uma perspectiva de fragmentação, “[...] o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34). As autoras destacam também que a formação inicial e a vivência do estágio se constitui em um espaço onde prevalece, ou deveria prevalecer, a articulação teoria e prática, numa atitude reflexiva e de ações partilhadas – professores, alunos e comunidade - na perspectiva de intervenção e melhoria da escola, sem ficar à margem da realidade em que se insere. Quando se fala em estágio, tem-se a ideia primeira de que se fala da prática, sem quase nunca se dar a devida atenção do diálogo necessário desta prática com a teoria, que, aliás, não estão separadas. Ocorre que o estágio tem seu início com a teoria e não tão somente a partir da prática no sentido habitual que se quer imprimir nessa ação. Charlot (2000) vai mais além ao assinalar que:

[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma relação com a atividade [...]. (CHARLOT, 2000, p. 63)

Saberes e experiências vividas se enovelam. O uso que é feito dos saberes cria sua relação com o mundo. O autor, ao mesmo tempo que pergunta das possibilidades de um saber, responde: “Não é o saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo.” (CHARLOT, 2000, p. 62). É imperativo entrar na prática conhecendo os saberes subjacentes e é esta prática que ampara e dá vida à práxis. Para Franco (2008),

[...] os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez que, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. (FRANCO, 2008, p. 179)

A prática é a expressão máxima da teoria, sem o que perderia suas propriedades nutritivas. A realização do estágio cria essas possibilidades, embora não são poucos os queixumes de estagiários em face da suposta separação a até distanciamento da teoria e da prática. Sobre este aspecto o trabalho de dissertação de Sena (2020) traz provas disso. Assim, a busca que aparece em nome da superação da distância entre a teoria e a prática é habitualmente denunciada pelo estagiário, sobretudo, durante a realização do estágio. O que passa a ser percebida a partir de uma visão da formação inicial e do estágio como campo de pesquisa. Desta forma, o espaço de formação e atuação docente precisa ser um lugar em que o pensamento e a reflexão sobre a construção do conhecimento e as relações interpessoais vivenciadas, se transformem em um instrumento de análise.

Na perspectiva da formação docente, a identidade é construída a partir das representações que estes futuros profissionais constroem em relação à sua formação inicial, as trajetórias percorridas no curso, no contato com seus professores, influenciando e sendo influenciados por eles, na consolidação da carreira docente, nos embates que o *ser* professor permite vivenciar e nas subjetividades destas relações.

Para Pimenta (1997), a construção da identidade profissional é um elemento considerado importante na formação do professor. Essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão.

Justifica-se, assim, a elaboração deste trabalho, uma vez que a experiência do estagiário com o seu professor regente na Unidade Escolar campo de estágio, implica numa relação de proximidade, de confiança, de acompanhamento e aprendizagens significativas que estabelecerá marcas indeléveis na identidade deste docente em formação e, com efeito, em sua preparação. Embora nenhum professor esteja adequadamente preparado em algum momento, tenha ele a idade que tiver e tempo de vida suficiente para ter aprendido muito. Aquele que se julga pronto, de acordo com o ideário freiriano, “está pronto para morrer”.

A construção da identidade docente não ocorre de um dia para o outro, nem tampouco na urgência. Arroyo (2000), todavia, adverte que é urgente definir nossa identidade e a partir de três boas indagações: quem somos nós? Docentes de saberes e da cultura? Continuamos à velha identidade de docentes proprietários de lotes ainda que modernizados? O autor adverte que historicamente os próprios professores têm feito estas perguntas, sinalizando que as tranquilidades não são tão tranquilas assim, como muitas vezes se supõe nos espaços de exercício da docência. De fato, nas últimas décadas, da virada do século XXI para cá, o professor tem se questionado por diferentes razões, entre as quais, avulta: que professor sou eu? Mais ainda agora, entre o ensino presencial e a distância, esta pergunta mais frequentemente é acatada. Esta dúvida, porém, não é de exclusividade deste ou daquele, conforme mostra a narrativa abaixo citada por ROMÃO (2008):

A gente pergunta: que professor vou ser? Que professor sou eu? Que professor estou sendo? desde que escolheu ser professor. Eu, particularmente, acredito, e nunca discuti isso com ninguém, que esse tipo de preocupação vem muito do desafio da concepção de educação que a gente traz, esta já vem carregada, esta preocupação nós já tínhamos mesmo antes de estar aqui [...]. Em determinado momento, em outros contextos nos pegamos repensando enquanto professor. (Profa. Presencial e EaD do MT, apud ROMÃO, 2008, p. 210)

À luz dessas ideias, a identidade docente faz parte de um *continuum* permanente que está em curso e tem seu começo ainda como estagiário, no debutar da docência.

APORTE TEÓRICO

As reflexões sobre a formação docente são relativamente recentes, principalmente no que se refere à área que tem se especializado na formação de professores na fase de conclusão destes cursos, ou seja, a Prática de Ensino, responsável muitas vezes, pelo primeiro contato que o graduando terá com a escola e o espaço da sala de aula. A ideia de que o conhecimento teórico e o conhecimento prático de determinada profissão era suficiente para que alguém fosse capaz de ensinar outras pessoas, para que se tornasse um professor, marcou a própria institucionalização do ensino superior no Brasil no século XIX deixando sequelas até os dias atuais no campo epistemológico de formação de professores e as políticas públicas de suprimento de vagas para o exercício da docência.

Na história da formação dos professores vários saberes têm se articulado com o objetivo de construir uma prática docente que estivesse alicerçada num compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração, obviamente as realidades e os contextos de cada momento histórico. Conforme Pimenta, “[...] a atividade do professor é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 10).

Para Gauthier *et al.* (1998), embora o ofício de professor já venha sendo realizado a séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no mesmo, dada a tamanha ignorância em relação a si mesmo e as ideias preconcebidas que o envolvem. Essas ideias tendem a produzir uma “cegueira conceitual” que precisa ser superada para que possamos dar conta do desafio da profissionalização. Esse desafio obriga-nos a evitar dois erros: “o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.28).

As discussões a respeito da qualidade do ensino, o advento dos processos de avaliação e a atração que a carreira começou a apresentar devido a sua expansão como mercado promissor a partir do processo de reestruturação produtiva trouxeram à tona a necessidade de pensar o trabalho docente como um trabalho profissional. A reflexão sobre problemas ou aspectos ligados a essa área de formação enseja questionamentos sobre a construção da identidade profissional. Na contemporaneidade é frequente a referência à atuação de docentes que não tiveram formação específica para a mesma. Ou seja, são profissionais que conhecem o campo prático da ação, mas com frequência encontram dificuldades no momento em que precisam transpor este conhecimento prático para uma dimensão pedagógica.

Abordar a formação docente mediante a prática do estágio supervisionado é desafiador por diversas razões. Primeiro, porque a formação é uma área de luta ideológica e política, uma vez que existem muitos grupos com interesses na educação que defendem posições diferenciadas. Em segundo lugar, porque a formação de professores é um domínio em que muitos se sentem à vontade para emitir opiniões sem conhecimento de causa e isto, muitas vezes, produz efeitos irreparáveis; e em terceiro lugar porque o estágio não dá conta da exigência do ofício e da complexidade da docência, principalmente quando só é oferecido no último ano de formação, presumindo-se, deste modo, que os avanços, nesta área, se tornam na maioria das vezes reduzidos.

A base epistemológica norteadora dos cursos de formação de professores no século XX apoiava-se em uma concepção fundamentada na racionalidade técnica. Nesta perspectiva prevalecia uma dicotomia entre a teoria e a prática, em que as disciplinas de cunho científico possuíam uma relevância no currículo, com uma carga horária mais elevada que as disciplinas ditas pedagógicas, justificada pela necessidade de que o aluno dos cursos de formação carecia de uma base epistemológica clara que fundamentasse a sua prática pedagógica. Desta maneira, o componente curricular estágio supervisionado, que tem sua origem vinculada aos cursos de licenciatura na década de 1930, se apresentava apenas como uma rápida e breve experiência de docência pelo graduando das licenciaturas no final dos cursos de formação de professores.

Os cursos de Licenciatura, em sua maioria, têm mantido a prática do Estágio Supervisionado envolvendo as três etapas básicas de observação, co-participação e regência, sem todavia, ficar a margem da relação teoria e prática. Na primeira etapa, o estagiário inicia o seu contato com a unidade escolar em que ocorrerá o estágio para o levantamento dos dados referente à escola, bem como para observação da turma em que ele irá desenvolver a regência. Na segunda etapa, o estagiário tem a oportunidade de auxiliar o professor regente em atividades na turma que realizará o estágio, e, por fim, a terceira etapa, quando mediante um planejamento prévio o estagiário vivenciará a regência, ou seja, a experiência do Estágio Supervisionado.

Conforme Souza (2006), este modelo de formação embasado na racionalidade técnica, tendo como referência uma série de regras e dispositivos pedagógicos sobre os processos de ensino, tem sido uma marca dos cursos de formação de professores. De maneira subjetiva, estas experiências têm vindo à tona através das memórias e representações docentes sobre seus processos de escolarização, formação inicial, estágio supervisionado e início da carreira no magistério. Para este autor,

A superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividades de ensino revela-se numa outra perspectiva sobre o processo de formação, o qual assume o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico. (SOUZA, 2006, p. 142)

De acordo com Souza (2006), pensar a formação inicial e o estágio na perspectiva da iniciação permite compreender as impressões relacionadas com a cultura escolar, os indícios e as memórias relacionadas com os caminhos trilhados no processo de escolarização e as representações sobre o estágio. As reflexões sobre a sua história de vida por meio dos relatos e narrativas compartilhadas no decorrer da formação possibilitam ao futuro docente se colocar como centro da sua formação, “[...] porque o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator entender, através da reflexão, da conscientização e do conhecimento de si, percursos e processos de formação e autoformação no decurso da vida” (SOUZA, 2006, p. 143).

Fazer e ser professor implica numa caminhada que se inicia bem antes da escolha efetivamente realizada. Ocorre sob a força de plurívocas influências, de muitas histórias, muitos outros, muitos cantos e tempos de formação. A sociedade tem parte grande nisso, mas não é suficiente. Tornou-se necessário os espaços de formação pensados e projetados para esta intencionalidade (ROMÃO, 2018). Muitas marcas vão se aninhando na gaveta dos guardados e, assim, a memória ganha especial relevância. As marcas e impressões deixadas ao longo dos caminhos trilhados são guardadas na memória e à luz das representações se traduz numa aprendizagem que se fundamenta nas experiências vividas que alimentam o presente, a partir de modelos de formação experienciados no decorrer do processo de escolarização. Não há como ignorar:

Ontem vive no presente. O passado, como a vida que segue, é buliçoso. Porções da vida que pareciam esquecidas, no fundo do baú, reaparecem robustas e donas de si, porque tocam a alma e até mudam os rumos da vida. Outras caem e se afogam no esquecimento, pois que perderam sua importância e a memória se encarrega de esquecer. O passado pode parecer curto, pode parecer longo, por vezes, vem no grito, por vezes, no silêncio; por vezes, desassossegado, por vezes sereno; por vezes obnubilado, por vezes, nítido e cheio de luz. O passado tem muitos rostos, ora parece breve, ora parece longo; ora grita, ora “cala”; ora vem com cheiro de bolor, ora com cheiro de flor; ora traz cheiro de paz, ora vem pertubar(dor). O passado é dinâmico e perspicaz, pois robustece o presente, embora, tenha também o potencial de fragilizá-lo. (ROMÃO, 2020, p.23)

Compreende-se que a memória resulta das experiências vivenciadas a curto, médio e longo prazo, e

“transmitimos para que o que vivemos, cremos e pensamos não venha a morrer conosco” (DEBRAY, 2000, p.16), ou seja, pela simples razão da perpetuação da semente de eternidade plantada em nós. Gondar (2000) assinala que a memória encaminha sempre para uma escolha:

Para que uma memória se configure, se delimite, coloca-se, antes de mais nada, o problema da escolha (seja ela consciente ou inconsciente): entre tantos estímulos diferenciados que nos chegam do mundo, alguns serão investidos a ponto de se tornarem traços mnêmicos, ao mesmo tempo em que outros serão segregados, esquecidos sem que jamais se tenham convertido em memória. (GONDAR, 2000, p. 36)

Ao tratar das questões teóricas referentes à memória e identidade, Pollak (1992, p. 205) argumenta que se “[...] em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade”. Ou seja, para o autor, este sentimento de identidade está relacionado com a imagem que a pessoa constrói ao longo da sua vida sobre si mesma, a imagem que tem sido construída para apresentar aos outros e a forma como ela deseja ser percebida pelos outros. Estas representações são extremamente relevantes na prática docente.

Analisar a formação de professores na perspectiva da vivência do estágio supervisionado e suas contribuições para o exercício do trabalho docente nos direciona para a análise do processo de construção da identidade do professor na prática do trabalho docente e os saberes adquiridos por este profissional no seu processo de formação e no decorrer da sua carreira docente, uma vez que a experiência da formação inicial possui uma relação direta com este *constructo* identitário. Segundo Pimenta (1999), pesquisas comprovam que quando os cursos de formação inicial implementam um currículo formal, com práticas de estágio que se distanciam das contradições que são inerentes à prática social de educar, conseqüentemente pouco contribuirá para desenvolver uma identidade profissional docente.

Segundo Andrade (2008, p. 235), no processo de construção da identidade docente é importante considerar a relevância da cultura profissional, que se constrói preferencialmente “[...] nas instituições formadoras - onde os futuros profissionais estudam e fazem estágio e onde, depois, já em exercício, trabalham e participam de eventos de formação continuada”. Nesta perspectiva o *ser professor* resulta também das influências da cultura escolar que identificam e diferenciam as instituições formadoras, ou seja, o espaço da universidade onde o futuro professor será formado e as unidades escolares em que este profissional atuará. O perfil destas instituições, sua cultura local, imprime marcas indelévels na identidade deste professor e contribui no processo de formação da identidade docente. Nóvoa (1995), destaca os seguintes aspectos no processo de formação da identidade do professor:

Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; *ação*, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do profissional e do pessoal; *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. (NÓVOA, 1995, p. 34 – grifos do autor)

Na maioria das vezes as identidades dos sujeitos são formadas a partir das relações e representações estabelecidas nos grupos de convivência. A formação da identidade social tem bases objetivas e subjetivas que a todo momento correm o risco de perder a legitimidade, ou seja, são instáveis, pois as interações sociais e as experiências adquiridas, assim como as representações dentro da sociedade, são fatores decisivos para a transformação das identidades. A identidade tem formação ideológica, pela qual o sujeito é identificado e reconhecido na estrutura da sociedade.

Conforme Pollak (1992), a formação da identidade docente está condicionada às marcas do processo de escolarização, às influências assimiladas pelo licenciando no decorrer da formação inicial, à

vivência do estágio enquanto um momento que marca o fechamento de um ciclo e o início de uma caminhada, e às experiências vivenciadas no decorrer do exercício da docência. A parceria com a universidade e a escola, por meio de um acompanhamento presencial, favorece a criação de um ambiente que possibilita os caminhos para a descoberta da formação e de novas práticas. Desta maneira, em relação à vivência do estágio supervisionado, Almeida (2002) constata:

[...] constitui-se em uma das atividades mais ricas da licenciatura, justamente por possibilitar que o aluno se depare com situações que solicitam aprofundamento teórico, comunicação com pessoas em diferentes níveis, questionamento dos planos estabelecidos, iniciativa, criatividade e principalmente compromisso com o outro. (ALMEIDA, 2002, p.269)

O estágio nesta perspectiva será fruto de um repensar, tendo em vista que os momentos de reflexão gestados na graduação serão alimentados por discussões que remetam não somente às dificuldades encontradas na escola, mas na forma de enfrentamentos, além de fundamentos que amparem a busca de práticas diferenciadas e gerem respostas para estas demandas.

TRILHA METODOLÓGICA

As análises apresentadas neste artigo são resultantes de estudos realizados com duas turmas da disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). As escolas onde se desenvolveram as atividades do estágio supervisionado foram o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM), o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), o Colégio Estadual Dom Clímério de Almeida Andrade (CEDOCA) e o Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP).

A abordagem deste estudo foi qualitativa, considerando que a relação entre o sujeito e o mundo real ocorre de forma dinâmica, ocasionando, desta maneira, uma interdependência entre eles, e gerando um vínculo entre objetividade e subjetividade. O sujeito pesquisador não se isola do processo, antes participa de maneira ativa interpretando e significando o fenômeno (CHIZZOTI, 2001). Sobre esta prática de pesquisa, Ludke e André (1986, p. 11 e 12) pontuam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

Segundo Minayo (1994, p. 21), o estudo qualitativo “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. A autora destaca que o aprofundamento no universo das relações humanas torna-se possível pela utilização, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, de técnicas de coleta de dados que possibilite uma maior aproximação entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado.

No decorrer da disciplina Estágio Supervisionado foram elaborados trinta e cinco Relatórios de estágio por estas duas turmas. Desse total foram selecionados seis relatórios, de onde foram coletados seis excertos dos textos produzidos pelos estagiários sobre o “Professor de Geografia: análise de uma prática” que integra o Capítulo I do Relatório de Estágio. Estes textos do relatório são concebidos a partir da aplicação de um questionário ao professor-regente no período da Observação, como uma das etapas do planejamento do estágio.

Por meio da aplicação deste instrumento de coleta de dados o estagiário busca conhecer a formação, prática e desafios vivenciados pelo professor, e ao final destes textos este aluno tem a oportunidade de apontar o seu olhar sobre a convivência estabelecida com este profissional da Educação e as contribuições desta caminhada para a sua formação. Foi deste lugar que nos interessou buscar os elementos de análise para estabelecer esta relação de implicações entre o estagiário e o professor regente e como este relacionamento contribui no processo de formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência do estágio supervisionado para alunos de licenciatura sempre se traduz como um grande desafio para o professor em formação. Mesmo tendo contato com o espaço escolar através das disciplinas ministradas pela Área de Ensino do curso, onde são agregados os componentes curriculares das Metodologias de Ensino, o estágio final da licenciatura revela especial significado tanto para os alunos do curso de Geografia como para os licenciandos dos demais cursos de formação de professores, pois, nesta experiência o aluno assumirá pela primeira vez a regência individual de uma turma pelo período de uma unidade letiva. Este momento é marcante para o aluno-estagiário, sem que os demais momentos sejam menos importantes, pois é na regência que muitos deles se afirmam ou não no magistério.

Por isso o relacionamento construído com o professor regente se reveste de extrema importância, porque mesmo com o acompanhamento feito pelo professor supervisor do estágio, será o docente da Educação Básica que trilhará este caminho com o estagiário no chão da escola, nos embates do cotidiano escolar. Com base nestas considerações serão listados abaixo trechos das escritas destes estagiários referentes ao seu olhar sobre esta experiência e ao final será estabelecido um paralelo entre estes depoimentos e a relevância destas vivências para a formação da identidade docente destes estagiários. Esta identidade, embora não comece nem finde durante a realização do estágio, recebe uma forte influência do professor que acolhe o estagiário permitindo acesso aos espaços escolares, oferecendo suporte de apoio, socializando os quesitos necessários para o ofício de professor, acompanhando o aluno no interior da escola/aula e, sobretudo, pela partilha e confiança dispensada aos licenciandos durante o “debutar na profissão”, conforme ilustram as narrativas, a saber:

O professor regente sempre se mostrou solícito com os estagiários, facilitando os acessos a todos os espaços da escola, disponibilizou os poucos recursos disponíveis na escola para o desenvolvimento das metodologias do estágio. Sempre que possível o professor esteve presente na escola nos dando suporte durante o estágio supervisionado. (Estagiária A, p. 10)

A professora regente, se mostra uma profissional que busca extrair o máximo no labor de sua profissão, bem como se mostra atenta aos acontecimentos que vive a sociedade e o ensino, buscando uma atualização constante, pois é um dos requisitos básicos de um ótimo profissional da área de ensino. (Estagiário B, p. 10)

Durante meu período de regência pude perceber que a professora além de estar sempre presente e acompanhando meu desenvolvimento em sala de aula, a mesma se encontra engajada com projetos existentes no colégio, demonstrando assim seu comprometimento com os alunos e com a escola em que trabalha. (Estagiária C, p. 14)

Só tenho a agradecer a professora regente pela parceria e confiança em mim depositada e, por se fazer presente em todos os momentos do Estágio Supervisionado, que contribuiu imensamente para a minha formação acadêmica [...]. (Estagiária D, p. 10)

Por essa perspectiva, é possível afirmar a importância do papel e presença do professor regente, pois que sua ausência, além de incomodar aos estagiários, cria-se um vazio para alunos em formação que estão em fase de busca e construção de sua identidade. Os alunos estagiários esperam, de fato, contar com as valiosas colaborações do professor regente, do contrário, cria-se um grande desalento, até porque ingressam no mundo do estágio com esta “promessa” – de que terão o apoio e acompanhamento desses professores. As narrativas seguintes atestam esta constatação. Uma delas

mostrando o desalento e a seguinte mostrando a alegria de contar com este profissional – “ajudando e prestando auxílio no que fosse preciso”.

O contato com a professora regente aconteceu apenas em dois dias de observação da turma. A orientação que foi passada para os estagiários seria de que nossos regentes estariam todos os dias no espaço do colégio, ainda que não fosse a sala de aula. [...] A sensação de saber que se precisasse da assistência da professora regente, não a teria, de fato incomodou bastante. Principalmente por se tratar de uma experiência completamente nova e de muita responsabilidade. (Estagiária E, p. 7-8)

Como professor regente, sempre estive disponível, ajudando e prestando auxílio no que fosse preciso. [...] Sempre se mostrou amigo, ouvindo as dificuldades e as descobertas no decorrer do estágio, e no início desta vivência me apresentou um panorama da sala de aula e dos alunos, dando dicas de como deveria lidar com cada um. Sem dúvida, sua parceria deixou o estágio bem mais suave. (Estagiária F, p. 7).

Nas escritas dos estagiários constata-se ainda que todos confirmam a relevância da parceria estabelecida com o professor regente nesta caminhada e a importância deste acompanhamento para o desenvolvimento das atividades do estágio e ambientação dos licenciandos tanto na Unidade Escolar como em sala de aula. O comportamento do professor regente em relação à escola e a própria sociedade, bem como a busca de atualização em sua área, também é ressaltado como características de um “ótimo profissional”, que com certeza será lembrado como exemplo a ser seguido.

A menção ao regente como aquele que contribui para a formação acadêmica, confirma o papel deste profissional como (co)formador e a sua relevância no processo de formação identitária do estagiário, uma vez que a sua experiência, o seu compromisso com a docência, o seu olhar crítico para a realidade da escola o leva a assumir o papel de mediador entre o conhecimento que este aluno adquire no ambiente universitário e a realidade do espaço escolar.

Por último, fica claro que a falta de acompanhamento deste profissional se faz sentida e percebida, como demonstra o depoimento da estagiária E, ao relatar o incômodo vivenciado com a ausência da sua professora regente. Pelo fato de ser uma experiência nova e revestida de enorme responsabilidade, é de suma importância que o regente esteja presente e disponível para o estagiário, a fim de que as dificuldades de percurso sejam sanadas e a vivência atinja os objetivos no que se refere à formação do estagiário e também ao ensino aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, não nos damos conta de quanto os nossos discursos estão vinculados ao do outro, do quanto as nossas ideias, atitudes e valores são resultado da nossa inserção na sociedade em determinado momento histórico. A partir da breve discussão apresentada neste texto, é possível inferir que a identidade docente é construída socialmente no decorrer do processo de formação, se materializa na prática do estágio supervisionado e se consolida no exercício da docência e, portanto, enquanto a experiência de professorar existir. Contudo, esta formação identitária se encontra revestida de representações, se traduzindo em um movimento contínuo a partir do presente e da incorporação de novas representações que delinearão a sua prática social no futuro. O domínio de saberes tem parte importante nesse processo em que a prática ganha foco. Acrescente-se que a prática não é cega (Charlot, 2000), pois que nela abarca recursos na direção de organizar seu mundo. Conforme o autor ela supõe e produz o aprender e o vir a ser.

Este trabalho busca contribuir no debate sobre a identidade docente a partir da experiência da formação inicial e do estágio supervisionado, bem como destaca a relevância do papel do professor

regente como (co)formador e parceiro dos cursos de licenciatura, na perspectiva de acolhimento das propostas de estágio e acompanhamento dos alunos estagiários no seu espaço de atuação. Esta investigação acolhe diferentes olhares, por isso este artigo não limita as possibilidades de respostas, pelo contrário, apresenta possibilidades de interlocuções de saberes, principalmente porque se trata de uma pesquisa no campo da Educação.

Fica registrado também o agradecimento aos alunos destas turmas de estágio que caminharam na construção de uma proposta pedagógica que se efetivou no chão da sala de aula e aos professores regentes que abraçaram este projeto de estágio e exerceram o papel de (co)formadores destes licenciandos, compartilhando a experiência das suas trajetórias docentes e se permitindo também construir novos olhares em relação às suas práticas pedagógicas a partir das trocas com os estagiários e supervisora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício do Mestre**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes: 2000.
- ALMEIDA, Rosângela D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, (p. 267-273).
- ANDRADE, Djalma. A formação inicial de professores para a educação básica: uma reflexão. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira e OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008, (p. 224-237).
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEBRAY, Régis. **Curso de midiologia geral**. Tradução de Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GAUTHIER, Clermont (et al). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí – RS: Unijuí, 1998.
- GONDAR, Jô. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I.; GONDAR, Jô. (org.) **Memória e Espaço**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. S. (Org.). **Alternativas ao Ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, (p. 15-33).
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, (p. 200-212).
- ROMÃO, Eliana. O professor em pedaços: a (ex)propriação do trabalho docente. In: **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- ROMÃO, Eliana. A educação do educador na sociedade maquina: ética e a estética da docência e

do desejo de docender. In: **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 58-89, jan/abr. 2018.

ROMÃO, Eliana. **Narrativas da professora que se fez em mim**: educação, comunicação e imagens da memória. Curitiba, CRV, 2020.

SENA, Givaldo Santos. **Estágio Supervisionado em Pedagogia na UFS**: obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&E Salvador-Ba: UNEB, 2006.

Notas das autoras:

* Doutoranda em Educação. Mestre em Educação. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE) e Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal de Sergipe – UFS. Professora assistente do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: svsandramara@gmail.com

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós Doutoral - Estágio Sênior na Universidade do Porto-Portugal. Lider do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me). Prof^a da Universidade Federal de Sergipe - UFS. E-mail: elianaromao@uol.com.br