

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICA, FILOSOFIA E HISTÓRIA**

**MARIA CILENE DE MENEZES SILVA**

**PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES:  
UM ESTUDO A PARTIR DA PRÁTICA DE ENSINO NO ESTÁGIO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN**

**Natal/RN  
2015**

Maria Cilene de Menezes Silva

Processo identitário e saberes docentes:  
um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior.

Natal/RN  
2015

Seção de Informação e Referência

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Silva, Maria Cilene de Menezes.

Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN / Maria Cilene de Menezes Silva. . Natal, RN, 2015.

114 f.

Orientador: Lucrécio Araújo de Sá Júnior.

Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação . Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Estágio Supervisionado - Dissertação. 2. Saber docente - Dissertação. 3. Identidade profissional . Dissertação. 4. Formação de professores . Dissertação. I. Sá Júnior, Lucrécio Araújo de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 377.8

Maria Cilene de Menezes Silva

**Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Data da aprovação 28 de julho de 2015.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior  
Orientador . UFRN

---

Profa. Dra. Sílvia Maria Contaldo  
Examinadora Externa . PUC/Minas Gerais

---

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo  
Examinadora Interna . UFRN

---

Prof. Dr. Antônio Basílio Novaes de Menezes  
Suplente Interno . UFRN

---

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues  
Suplente Externo . UEPB

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, minha fonte de luz, força, serenidade e sabedoria. Obrigada, Senhor!

Ao professor Lucrécio Sá, meu orientador, pela autonomia a mim concedida, por acatar a mudança no projeto inicial. Seu apoio, sua acolhida, suas sugestões e, sobretudo, seu compromisso e respeito foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores Antônio Basílio e Elda Melo, que, com suas críticas e sugestões no seminário de qualificação, muito contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

À professora Sílvia Maria Contaldo, por destinar parte do seu tempo para leitura e diálogo com esta pesquisa.

Agradeço de modo muito especial, aos estagiários do curso de Pedagogia, pelas entrevistas concedidas, as quais possibilitaram a efetivação da pesquisa.

Ao meu amigo Fred Araújo, companheiro do mestrado, com quem sempre contei para os ensaios dos seminários e os trabalhos em grupos. Agradeço, acima de tudo, pela amizade sincera.

Aos amigos da UFRN, Denise Rego, Régina Melo, Liette Coelho e Elmo Luis. As resenhas com vocês tornaram os estudos mais tranquilos.

À minha família pela torcida. Em especial às irmãs professoras da rede pública de ensino, Conceição, Aldenora, Claudiana e Cristina. Com vocês, estou sempre estudando e aprendendo. Minha admiração pela competência e compromisso de vocês com a formação de tantas crianças e jovens.

Aos que me esperam em casa: Cesar, companheiro de longa data, e os filhos Pablo, Amanda e Eugênio (filho do coração). Amo vocês.

Por fim, minha gratidão àqueles que são o princípio de uma Grande Família, meus pais: Alzira e Osmiro (*in memoriam*), que trabalharam arduamente para manter todos os filhos na escola, pois compreenderam a importância dela para nossa formação, embora não tenham tido a oportunidade de frequentá-la.

## RESUMO

Esta pesquisa parte do interesse em compreender a questão do saber docente, precisamente dos saberes necessários à docência relacionados à profissionalização do professor, ou seja, que saberes os professores constroem no seu contexto de trabalho. Temos consciência que o estágio é um momento de fundamental importância para a elaboração de saberes iniciais da profissão docente e da construção da identidade profissional. Buscando entender tais aspectos indagamos: que saberes os estagiários constroem ou mobilizam durante a prática de ensino desenvolvida no estágio? Temos como objetivo compreender o processo identitário dos licenciandos de Pedagogia da UFRN e identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado do referido curso. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e teve como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com dez (10) acadêmicos que em 2014.1 haviam realizado a prática de ensino no estágio supervisionado. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Como referencial teórico, apoiamos-nos também em autores como Tardif (2012), Pimenta (2012), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), dentre outros, que tratam dos saberes docentes no âmbito da profissionalização docente, estabelecendo relação com o processo identitário. Os resultados obtidos indicam que, no que se referem à identidade profissional, os estudos teóricos no percurso da formação inicial, aliados às experiências vivenciadas principalmente no estágio, contribuíram para mudar o que os alunos sabiam sobre a docência, ou seja, o que é necessário para ser professor. Desse modo, alguns fortaleceram a identidade com a profissão enquanto outros desistiram de investir na carreira docente. Em relação aos saberes construídos, é possível afirmar que os estagiários percebem a pluralidade de saberes necessários a uma profissão tão complexa, como a docente. Porém, como em uma síntese, esses saberes se voltam para o saber planejar aulas considerando as necessidades discentes e seu contexto social. Os estagiários declaram saber realizar a mediação da aprendizagem através do diálogo e de atividades bem estruturadas e que a afetividade colabora para a aprendizagem. Nessa direção, entendemos que as construções de saberes no estágio se articularam a uma reflexão sobre a própria prática e indicam o que foi mais significativo em termos de aprendizagem na percepção dos alunos. A partir desse entendimento, acreditamos que os momentos de observação (primeiro passo no estágio) e a própria regência poderiam ser mais considerados no processo formativo, assim, os alunos registrariam o aprendizado proporcionado pela prática. Faz-se necessário, portanto, que os alunos investiguem a própria atividade pedagógica, transformando seus saberes numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir do significado social que atribuem à docência.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Saber docente. Identidade profissional. Formação de professores.

## RESUMEN

Esta investigación parte del interés en la comprensión de la cuestión de los conocimientos enseñanza, precisamente el conocimiento necesario para el profesor profesional relacionada enseñanza, es decir, cuáles son los conocimientos, los profesores a construir en su contexto de trabajo. Somos conscientes de que el escenario es un momento de importancia fundamental para el desarrollo del conocimiento inicial de la profesión docente y la construcción de la identidad profesional. Tratando de entender estos aspectos nos preguntamos: ¿Qué conocimientos de los futuros profesores construyen o se movilizan durante la práctica docente desarrollado en el escenario? Nuestro objetivo es entender el proceso de identidad de estudiantes Pedagogía UFRN e identificar el conocimiento construido sobre la práctica docente desarrollada durante el entrenamiento supervisado de dicho curso. Se trata de una investigación cualitativa, y tenía como instrumento de recolección de datos, entrevistas semi-estructuradas con diez (10) en 2014.1 académicos que habían ocupado la práctica docente en el entrenamiento supervisado. Las entrevistas fueron sometidas a análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Como marco teórico, los autores también apoyan en tan Tardif (2012), Pimenta (2012), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), entre otros, se trata de la enseñanza de conocimientos dentro de la profesionalización docente, estableciendo relación con el proceso de identidad. Los resultados indican que, en lo que respecta a la identidad profesional, estudios teóricos en el curso de formación inicial, junto con las experiencias vividas en su mayoría en el escenario, contribuyeron a cambiar lo que los estudiantes sabían acerca de ser un maestro. Por lo tanto, algunos han fortalecido la identidad con la profesión, mientras que otros han renunciado a invertir en la carrera docente. En cuanto a conocimiento construido, se puede decir que los alumnos se dan cuenta de la pluralidad de conocimientos necesarios para una profesión tan compleja como la enseñanza. Sin embargo, a modo de síntesis, este conocimiento a su vez a aprender a planificar lecciones considerando las necesidades de los estudiantes y su contexto social. Los participantes declaran saber cómo llevar a cabo la mediación del aprendizaje a través del diálogo y actividades bien estructuradas y afecto contribuye al aprendizaje. En este sentido, se entiende que las construcciones de conocimiento en el escenario se articularon a reflexionar sobre su propia práctica e indican lo que era más importante en términos de aprendizaje de la percepción de los estudiantes. Sobre la base de este entendimiento, creemos que los momentos de observación (primero paso en el escenario) y el muy regencia podrían considerarse en el proceso de formación, para que los estudiantes se registre el aprendizaje proporcionado por la práctica. Es necesario, por tanto, que los estudiantes investiguen su propia actividad pedagógica, convirtiendo sus conocimientos en una continua construcción y reconstrucción de sus identidades a partir de la importancia social que conceden a la enseñanza.

**Palabras clave:** Entrenamiento Supervisado. La enseñanza de conocimientos. Identidad Profesional. Formación del Profesorado.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 OPÇÃO METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Delineamento da pesquisa: participantes, contexto e aportes .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Procedimentos: a entrevista como instrumento e os pressupostos para análise .....</b>	<b>15</b>
<b>3 A IDENTIDADE DOCENTE: UM PROCESSO em permanente CONSTRUÇÃO.18</b>	
<b>3.1 Um olhar sobre a realidade das pesquisas .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Historicidade da identidade profissional dos alunos estagiários.....</b>	<b>25</b>
3.2.1 A influência do percurso acadêmico.....	32
3.2.2 Considerações sobre a historicidade da identidade profissional .....	33
<b>3.3 Aprendizagens sobre ser professor no percurso da formação inicial .....</b>	<b>34</b>
3.3.1 O professor necessita desenvolver e dispor de vários saberes .....	37
3.3.2 A importância do planejamento para a prática profissional .....	38
3.3.3 O professor como herói, com muitas responsabilidades.....	41
3.3.4 Ser professor não é somente transmitir conteúdos, mas também considerar se aluno aprendeu .....	44
3.3.5 Ensinar a adulto é diferente de ensinar a uma criança.....	46
3.3.6 O professor deve ser aberto a mudanças e refletir sobre a prática, pois não basta ter experiência .....	49
<b>3.4 A relação entre processos identitários e conhecimentos profissionais .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5 Observações sobre a identidade em construção .....</b>	<b>53</b>
<b>4 O SABER DOCENTE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 O saber docente na visão de alguns autores .....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 Saberes docentes, tipologias e classificações (saberes necessários à prática docente).....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 Considerações acerca do estágio e o processo identitário .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 O processo de aquisição de conhecimento na prática.....</b>	<b>69</b>
<b>5 MANIFESTAÇÃO DOS SABERES NO ESTÁGIO .....</b>	<b>77</b>



<b>5.1 Saber planejar para que todos os alunos se envolvam no processo de aprendizagem .....</b>	<b>79</b>
<b>5.2 Saber ensinar a partir de situações do cotidiano do aluno/conhecer o aluno .....</b>	<b>84</b>
<b>5.3 Os processos afetivos na relação professor-aluno .....</b>	<b>89</b>
<b>5.4 Outras aprendizagens extraídas do presente estudo .....</b>	<b>93</b>
<b>5.4.1 Dificuldades apontadas/superadas pelos estagiários .....</b>	<b>95</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura sobre a formação de professores, nas últimas décadas, tem apontado para um tema que vem despertando o interesse de vários pesquisadores em muitos países, incluindo o Brasil, que é a questão do saber docente. O movimento de profissionalização do ensino trouxe para o cenário educacional o interesse sobre os saberes que os professores constroem no seu contexto de trabalho ou, ainda, a investigação sobre os conhecimentos necessários para a docência.

No percurso acadêmico, o profissional adquire os conhecimentos teóricos e práticos que servem de base para a sua atuação futura. Entretanto, para os professores, em particular, essa formação inicial conta ainda com os conhecimentos que eles trazem da sua vivência enquanto alunos. Contudo, como alguém se torna professor? Quais saberes são necessários para o exercício dessa profissão?

Entendemos que o estágio é um momento fundamental na elaboração dos saberes iniciais que servem de base para a atividade futura e, além disso, um período de construção da identidade profissional. A partir disso, podemos perguntar: que saberes os estagiários constroem ou mobilizam durante a prática de ensino desenvolvida no estágio?

Para responder a tal questionamento, partimos do pressuposto de que a experiência da prática de ensino no estágio, quando ancorada em sólida fundamentação teórica, sem dúvida, contribui para a construção de conhecimento sobre a própria prática, podendo também surgir questões mais amplas em função de que o processo pedagógico, ou seja, a prática docente, não se restringe apenas à sala de aula, ao ensino, mas também é um espaço de construção da identidade profissional, que pode ter início antes do ingresso no curso. Isso se explica pelo processo de socialização ao qual os estagiários são submetidos, sendo a família, a escola e a mídia, por exemplo, consideradas instâncias socializadoras interdependentes, configurando espaços dinâmicos e de múltiplas relações sociais.

O saber fazer de uma profissão envolve uma dimensão pessoal e outra profissional. A dimensão pessoal ou individual se refere às experiências ao longo da vida, adquiridas para muitos no meio familiar. Tais experiências podem influenciar na escolha da profissão e, no que diz respeito ao magistério, pode surgir a pergunta:

quero ser professor? A dimensão profissional, por sua vez, envolve os conhecimentos necessários para que se desenvolva de forma satisfatória a profissão. Nessa perspectiva, indagamos . o que é preciso saber para ser professor?

O presente estudo aborda que ser professor não é uma profissão simples. A docência tornou-se uma atividade complexa em função de que, no cotidiano, o professor deve lidar com situações as mais adversas possíveis, frutos de mudanças econômicas, sociais, políticas e tecnológicas. Além disso, à escola são atribuídas outras funções que antes cabiam à família. Assim, podemos afirmar que o professor, ao desempenhar sua prática profissional, depara-se com situações que exigem uma reflexão ampla e profunda do contexto no qual sua atividade se insere. Desse modo, o processo de reflexão deve ser considerado no conjunto de ações formativas. Para tanto, recorreremos a Schön (2000), que observa a prática profissional como espaço de construção de conhecimento que pode ocorrer no momento da ação (reflexão na ação) ou posteriormente a ela (reflexão sobre a reflexão na ação). No presente estudo, propomo-nos a investigar as reflexões realizadas ao final da prática de ensino, por entendermos que se aproximam desse segundo momento, o qual, para o referido autor, exige do profissional uma análise mais ampla, contextualizada, uma aproximação com a teoria para poder dar conta dos problemas práticos, construídos anteriormente.

Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a investigar especificamente os saberes construídos no estágio/prática de ensino, tomando como universo os alunos do curso de Pedagogia da UFRN. A intenção é identificar os saberes construídos pelos alunos estagiários, estabelecendo relação com a identidade profissional, ou seja, investigar se as reflexões posteriores ao estágio indicam construção de saberes que afirmem uma identidade docente. Pretendemos, ainda, identificar se os saberes obtidos ao final do estágio sinalizam, para esses alunos, a relação com uma prática de ensino reflexiva, visto que o componente de reflexão foi incorporado recentemente às diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

A respeito dos autores que compõem o quadro do referencial teórico, a pesquisa em questão, dentre outros, põe em destaque os estudos sobre o saber docente que foram introduzidos no Brasil por um artigo de M. Tardif, C. Lessar e L. Lahaye, publicado na *Revista Teoria e Educação*, em 1991, além de outros textos que atualmente compõem o livro *Saberes docentes e formação profissional*. Em

relação a esse tema, não se pode deixar de mencionar outros autores, como Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Zeichner (1993), que também discutem o saber docente enfatizando outras questões, como identidade do professor, competência profissional e professor pesquisador, respectivamente. Outra referência diz respeito aos estudos de Pimenta (2012), que enfatiza o estágio como espaço de reflexão, construção de saberes e identidade profissional.

Para dar conta do processo identitário e dos saberes construídos na prática de ensino durante o estágio, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o interesse pelo tema e situamos os objetivos. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada descrevendo o caminho percorrido, os instrumentos, os alunos estagiários que colaboraram com este estudo e o projeto pedagógico do curso. A seguir apresentamos o capítulo, intitulado "A identidade profissional: um processo complexo e em permanente construção", que aborda o processo identitário dos alunos estagiários. O capítulo que segue apresenta os saberes construídos no estágio. Por fim, tecemos as considerações e reflexões finais que a pesquisa suscitou.

Esperamos que este estudo contribua para ampliar a compreensão dos saberes construídos/mobilizados no estágio e, considerando as vozes dos alunos, apontar mudanças que se façam necessárias e/ou ainda fortalecer ações indicadas como positivas.

## **2 OPÇÃO METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA**

Nesta seção, buscamos explicitar a opção teórica relativa à metodologia da pesquisa e os caminhos percorridos para a construção dos dados a serem analisados, os quais colaboram para situar as categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa, que são, especificamente: compreender a construção da identidade docente dos alunos estagiários e identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio.

### **2.1 Delineamento da pesquisa: participantes, contexto e aportes**

Para compreender os saberes construídos no ambiente de estágio, estabelecendo uma relação com a identidade, este estudo está ancorado nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, uma vez que privilegiamos o entendimento dos fenômenos como princípio do conhecimento e consideramos os múltiplos fatores que interferem no processo, características gerais adequadas aos objetivos propostos na presente investigação.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos e se volta para a realidade social, realidade vivida e partilhada, uma realidade não visível, que precisa ser exposta e interpretada pelo próprio pesquisador.+(MINAYO, 2008, p. 22). Acreditamos que essa perspectiva é adequada para investigar os saberes construídos no estágio, pois o objetivo das entrevistas realizadas foi trazer, à luz da teoria, os sentidos e significados expressos pelos participantes.

Na investigação de cunho qualitativo, a descrição e as análises dos dados não têm a intenção de generalizar os resultados alcançados, uma vez que estes se referem a um contexto particular, nesse caso, os saberes construídos pelos alunos do curso de Pedagogia da UFRN ao final da prática de ensino desenvolvida no estágio. Essa perspectiva metodológica permite a representação e a descoberta da realidade tal qual ela se apresenta e, dessa forma, mostra-se uma experiência única, em que a compreensão da realidade é singular. Por isso, entendemos que se assemelha a um estudo de caso.

A pesquisa envolveu alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A amostra foi constituída por dez alunos,

selecionados a partir de dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia, indicando aqueles estudantes que, no semestre 2014.1, haviam cursado o estágio supervisionado, no caso, os prováveis concluintes ao final desse período.

É importante destacar que em 2014.1 havia concluintes que ingressaram em 2009.2, cujo currículo ainda era o antigo, para quem o estágio foi realizado no último semestre, com carga horária de 180 horas. Para os alunos do novo currículo (com início em 2010.1), a prática de ensino é desenvolvida nas disciplinas: Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, com carga horária de 105 horas (em que se desenvolve a prática na Educação Infantil); Atividade Coletiva de Estágio Supervisionado de Formação de Professores II . com carga horária de 105 horas (em que se desenvolve a prática no Ensino Fundamental, incluindo a EJA); e na Atividade Coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores III . com 105 horas (a qual é direcionada a conhecimentos de Gestão Escolar e, nesse caso, não há atividade de regência). Nos parágrafos adiante, iremos nos reportar a essas disciplinas, respectivamente designadas por Estágio I, Estágio II e Estágio III.

Faz-se necessário esclarecer que, na relação de prováveis concluintes de 2014.1 fornecida pela coordenação do curso no mês de fevereiro/2014, dos 35 alunos, foram encontrados apenas 11 que são do currículo novo, o que colaborou para considerarmos também alunos do currículo antigo, uma vez que o foco é a construção de saberes no estágio. Assim, este estudo contou com a colaboração de seis alunos estagiários do currículo novo e quatro alunos estagiários do currículo antigo que em 2014.1 haviam realizado a prática de ensino. Com base nos participantes de currículos distintos, os dados podem favorecer uma análise do novo em relação ao antigo, o que justifica a opção de considerar como participantes alunos dos dois currículos.

A Matriz Curricular em vigor do curso de Pedagogia Licenciatura conta com oito períodos no turno matutino e dez no turno noturno, de carga horária de 3.220 horas. Para os alunos do turno vespertino, os estágios ocorrem nos 5º, 7º e 8º períodos, enquanto, para os alunos do turno noturno, ocorrem nos 6º, 9º e 10º períodos (Anexo 1).

O curso de Pedagogia da UFRN, na modalidade presencial, foi escolhido por ser uma referência no estado do Rio Grande do Norte, com conceito 5 (cinco) no último ENADE. A investigação foi realizada em um momento *a posteriori*, quando os alunos já haviam concluído o estágio supervisionado, no qual desenvolveram a

regência, por entendermos que agora eles podem ter um diálogo mais aberto, livre dos condicionantes da situação prática vivida anteriormente. Então, trata-se de uma **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, que toma como referência as ideias de Schön (2000) sobre ensino reflexivo, expressas em sua obra **Educando o profissional reflexivo**, e outros autores, como Perrenoud (2002), Zeichner (1993) e Nóvoa (1995).

Corroborar-se com Schön que esse momento (reflexão sobre a reflexão-na-ação) tem a prerrogativa de se refletir sobre o que aconteceu, o que se observou, o significado que se deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação, é uma descrição que exige o uso de palavras.+(SCHÖN, 1992, p. 83).

O aporte teórico de Schön é usado neste estudo como estratégia metodológica para explicitar a reflexão após o estágio. Nesse sentido, não será necessário um capítulo pormenorizado do que se entende por ensino reflexivo, mas importa saber como se desencadeia a reflexão no referencial teórico do autor e sua influência nas propostas de formação dos professores.

Para compreender os conhecimentos construídos no estágio, foram utilizados principalmente os estudos de Tardif (2012), Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2012), uma vez que os trabalhos desses pesquisadores são muito conhecidos e referenciados nas pesquisas sobre saberes docentes, por reconhecerem que os professores não são apenas transmissores de conteúdo, mas também desenvolvem saberes práticos no exercício da profissão. Em relação ao entendimento sobre o estágio supervisionado, buscamos fundamentação nos trabalhos da pesquisadora Pimenta e Lima (2012), que, dentre outros argumentos, põe em destaque o estágio como espaço de construção de saberes, de reflexão sobre a prática e de construções da identidade profissional.

Alguns autores, ainda, destacam que a construção da identidade docente permeia a trajetória acadêmica. Os conhecimentos acerca da profissão adquiridos durante o estágio e antes dele constituem uma historicidade da identidade, abordada por autores como Pimenta (2012) e Nóvoa (1995).

Outro destaque entre autores que abordam a identidade é Dubar (filial à sociologia das profissões), que trata da identidade como expressão da subjetividade humana e algo que se constrói continuamente ao longo da vida, por meio da

interação com os outros indivíduos. Segundo ele, esse processo se dá de forma semelhante à identidade profissional.

Além disso, não poderíamos tratar dos conhecimentos construídos no estágio sem a análise do Projeto Pedagógico do Curso, o qual já incorporou as recentes recomendações do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Por esse motivo, antes do convite aos participantes, foi realizada a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para observar como se encontrava estruturado o estágio curricular. Optamos por situar uma breve análise de como está estruturada a prática no PPC citado aqui e não nos capítulos teóricos.

É interessante destacar que, de acordo com o PPC, a prática ganha uma perspectiva ampla, não mais restrita ao estágio, sendo pensada em três dimensões: a profissional, a pedagógica e a social, que se entrelaçam para articular melhor teoria e prática. A prática profissional, é fundada no trabalho, por isso, desenvolve-se em diferentes modalidades e contextos educativos e perpassa todo o curso, compondo um conjunto de elementos com a intenção de proporcionar identidade ao pedagogo. Enquanto prática pedagógica, esta não se restringe à prática de ensino. Inclui planejamento, execução, avaliação de intenções, ações, metodologias, recursos didáticos e relações de aprendizagem contempladas em todos os componentes curriculares. Como última dimensão, essa disciplina é entendida também como uma prática social e, para tanto, espera-se que o pedagogo saiba diagnosticar o contexto de trabalho e, ao fazê-lo, considerar o homem como um ser integrado em uma cultura, um ser que possui uma história.

Atualmente, o estágio supervisionado é desenvolvido ao longo do curso, perfazendo um total de 300 horas e contemplando as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental (incluindo aqui a Educação de Jovens e Adultos) e Gestão Escolar. Além das 300 horas de atividade de estágio, são computadas 100 horas complementares de atividades teórico-práticas, como aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno (iniciação à pesquisa, monitoria, extensão), compondo o núcleo de estudos integradores. Essas horas de atividades teórico-práticas, admitem também estágio complementar, ou seja, estágio remunerado ou ~~%~~ extracurricular+ como se referem os alunos, que não é acompanhado pelo professor da UFRN.



## **2.2 Procedimentos: a entrevista como instrumento e os pressupostos para análise**

O convite aos alunos para colaborarem com o presente estudo foi feito por telefone e a adesão se deu de forma espontânea, o que sugere uma relação de confiança. O local e horário para as entrevistas foram determinados pelos próprios participantes, as quais ocorreram de modo individual, nas dependências da UFRN. A maioria das entrevistas foi realizada nas salas de aulas, reservadas antecipadamente para esse fim. Algumas foram feitas nas salas das bases de pesquisa, onde os alunos estagiários eram bolsistas de iniciação científica. O tempo de entrevista variou de trinta e cinco a sessenta minutos.

Nas pesquisas qualitativas, a entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados e, segundo Lüdke e André (1995, p. 34), *permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas*. Partindo desse entendimento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada e em profundidade, contendo questões abertas (Anexo 2). A entrevista em profundidade tem a finalidade de estudar um fenômeno o mais densamente possível. As perguntas, quando feitas, tentam aprofundar as reflexões. O entrevistado também não se prende a uma indagação formulada, ele é convidado a falar de modo mais livre, sem uma intenção de manipulação (MINAYO, 2008).

Em relação à entrevista qualitativa, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 168) consideram que *são pouco estruturadas sem uma ordem rígida estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa*. O interesse do investigador é compreender os significados que os sujeitos atribuem a determinado evento. Contudo, foi elaborado um roteiro prévio, com a preocupação de nos aproximarmos da realidade a ser pesquisada e garantirmos aos participantes a liberdade para falar acerca do que vivenciaram no percurso formativo, enfocando a prática de ensino durante o estágio. Por esse motivo, a entrevista foi considerada um instrumento muito importante. Os participantes foram informados do objetivo do estudo e assinaram um termo de consentimento (Anexo 3), sendo garantidos a todos os cuidados éticos necessários. Assim, os participantes foram nomeados por códigos na ordem em que as entrevistas foram realizadas, de P1 a P10. Por isso, as informações verbais colhidas receberam esses mesmos códigos.

Na medida em que as entrevistas foram sendo realizadas, houve melhor aproximação com o objeto de estudo, ampliando-se a investigação. Desse modo, as questões das entrevistas foram aprofundadas, o que possibilitou refinar os dados alçados.

As entrevistas foram transcritas literalmente (da forma como o entrevistado falou) e, após sucessivas leituras, foram submetidas à análise de conteúdo, que é uma técnica muito comum de investigação nas ciências humanas. Trata-se de um método de análise do texto, nesse caso, das entrevistas.

A definição de análise de conteúdo para o presente estudo se pauta na proposta de Bardin (2011, p. 44) e é conhecida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens visando obter a inferência, [...] de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens+.

A análise de conteúdo, que, segundo a autora da pesquisa, seria melhor falar em análises de conteúdo+ (BARDIN, 2011, p. 36), organiza-se em torno de três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo aqui as inferências e interpretações (BARDIN, 2011). A primeira tem como objetivo a exploração do material, a organização e a sistematização de ideias, que, no caso das entrevistas da presente pesquisa, corresponde a uma leitura exploratória, destacando nas falas o foco mais pertinente aos objetivos e organizando-as acordo com os temas. A segunda diz respeito à análise dos dados de modo mais aprofundado. É a fase de codificar, decompor ou enumerar a partir das regras preestabelecidas, que nesse estudo correspondeu aos recortes das falas que esclarecem a investigação pretendida. A terceira e última fase corresponde ao tratamento dos dados propriamente dito. É o momento de procurar o significado dos dados, sugerir inferências e formular as interpretações, à luz da teoria, de acordo com os objetivos propostos.

Entendemos que essa técnica permite aprofundar a análise do material transcrito das entrevistas, indo além do conteúdo manifesto, o que requer esforços para interpretar as mensagens e caminhar em direção a novas descobertas. Para tanto, faz-se necessária a análise de conteúdo à luz da teoria, o que permite o estabelecimento de categorias (temas).

Consideramos que os dois grandes temas (identidade docente e saber docente) foram conhecidos antecipadamente, em função dos objetivos da pesquisa,

mas subdivididos no decorrer das análises. Nesse caso, com categorias ou temas conhecidos *a priori*, as unidades foram separadas de acordo com os temas (lembrando que em uma pesquisa pode-se construir categorias a partir das análises). Contudo, o essencial não é a forma como as categorias são produzidas, mas que estas possibilitem a compreensão do fenômeno observado o mais densamente possível. (MORAES, 2003).

O intento da análise do material foi sistematizar as respostas das entrevistas que tivessem significado para os objetivos do estudo, de acordo com o referencial teórico. Por essa razão, na sistematização das falas, foram observadas aquelas que convergiam para o esclarecimento da identidade profissional dos estagiários e dos saberes construídos no estágio, além de considerações sobre o próprio percurso formativo do curso.

O conhecimento da teoria facilita as análises, mas o pesquisador também pode ter suas interpretações e construir teorias a partir do material de análise, o que não significa que não se tenha teoria, mas o pesquisador exercita o esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos dos interlocutores, manifestados por meio dos textos que analisa, lembrando que a intenção da análise é justamente fazer emergir novos sentidos e significados a partir da teoria (teorias emergentes). Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (MORAES, 2003, p. 193).

Da leitura atenta das entrevistas, aliada aos estudos teóricos, foram extraídas duas categorias relacionadas aos objetivos deste estudo. A primeira diz respeito à construção da identidade profissional, que faz uma imersão teórica e, em seguida, analisa a construção da identidade a partir da historicidade, que envolve a opção pelo curso, o percurso acadêmico e a perspectiva de assumir a profissão. Inclui também os conhecimentos sobre o ser professor, os quais organizaram um quadro que serve de guia nas discussões teóricas. A segunda refere-se aos saberes construídos no estágio, englobando o processo formativo, que abarca os pontos positivos/negativos do estágio e sugestões em relação a ele.

### 3 A IDENTIDADE DOCENTE: UM PROCESSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

O capítulo que agora se inicia apresenta um enfoque voltado à formulação da ideia acerca do que se entende por identidade, salientando que o seu conceito parte da definição genérica para culminar no aspecto delimitado à pessoa do profissional docente, conforme citação a seguir:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p. 4).

Para compreendermos a identidade docente, partimos da compreensão de que a identidade como expressão da subjetividade humana se constrói continuamente ao longo da vida, na interação com os outros. Entendemos que processo semelhante ocorre com a identidade profissional. Nosso objetivo, neste capítulo, é situar o processo identitário a partir de discussões teóricas e de pesquisas de alguns autores que tratam dessa temática, enfocando o profissional docente, para, em seguida, discutir a respeito da construção da identidade dos alunos estagiários.

Tratar da identidade profissional docente remete a esclarecer inicialmente que ela está ligada estreitamente ao processo de profissionalização, no sentido de que é no desenvolvimento profissional que a identidade se afirma. É preciso esclarecer também que não há consenso de que a docência é ou não uma profissão. Não se encontra, atualmente, na literatura, um entendimento único no que diz respeito a uma definição desse ofício. Tomando como referência as profissões liberais, o trabalho docente não comporta os requisitos para ser definido como profissão, pois os critérios são variáveis. A esse respeito, concordamos com Tardif (2012), que defende que a característica comum a todas as profissões é a especialização do saber.

Para Perrenoud (2002), a questão da profissionalização está situada historicamente a partir do coletivo de uma sociedade que caracteriza e reconhece as competências dos profissionais. O autor lembra que, nos países anglo-saxões,

poucos ofícios são considerados profissões (como médicos, advogados, engenheiros). O *status* de profissional é reservado a quem elabora conceitos e os executa; identifica problemas e apresenta soluções. Ensino não é entendido como profissão, mas semiprofissão e, nessa lógica, para evoluir à profissão, os professores teriam que assumir riscos, que equivalem a %deixar de usar como proteção o sistema+ os programas e os textos+(PERRENOUD, 2002, p. 12). Nesse sentido, seria necessário redefinir suas obrigações, o que exigiria mudanças no funcionamento das escolas e dos formadores.

Sacristán (1999) também define a profissão docente como semiprofissão, em parte, porque o trabalho dos professores é condicionado por um sistema educativo, sendo esse mesmo sistema responsável pela formação do professor.

Na presente pesquisa, compreendemos o professor como um profissional que se apoia em um corpo teórico próprio, e sua formação ocorre em nível superior, o que lhe autoriza a ingressar em uma atividade muito complexa, que é o ensino. Portanto, assumimos aqui a docência como uma profissão que exige uma diversidade de outras atividades, como planejamento, avaliação, releitura e outras modalidades de ações complementares à ação de ensinar.

Para Pimenta (2012), a natureza do trabalho docente é o ensino, sendo este uma prática social que atua sobre e reflete o seu meio. Essa autora lembra que a profissão docente emergiu em um dado momento histórico para responder às necessidades postas pela sociedade. Então, as profissões se modificaram para atender à demanda de um determinado contexto social, o que aponta para o quão dinâmico é o ofício de quem educa.

É a partir dos conhecimentos mobilizados no percurso da formação e do contexto social, no qual desenvolve sua prática, segundo Pimenta (2012), que o docente vai construindo suas identidades, e essa linha evolutiva pode ser entendida como um processo dinâmico construído a partir dos significados sociais, das tradições e da reafirmação das práticas consagradas.

Pimenta (2012, p. 20) assinala, ainda, que a identidade se constrói também pelo significado: %que cada professor atribui à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, seu modo de situar-se no mundo, das histórias de vida, dos anseios, angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor%. Em síntese, de acordo com essa autora, a identidade, mais precisamente, constrói-se a partir dos significados sociais, das tradições, das práticas, do confronto entre teorias, do

significado que cada professor confere à atividade de ensino. Há uma interação do *eu pessoal* com o *eu profissional*. Essa identidade desenvolve-se em espaços (escola, universidade, creches etc.) e em tempos diferentes (antes de ingressar em um curso; durante o curso; em todo o percurso do exercício da profissão). Diante dessas ressalvas iniciais, entendemos que há uma íntima relação entre a construção da identidade docente e a formação do professor. Há um contínuo em termos de um processo em constante transformação.

De acordo com Tardif (2012), para compreender o processo que culmina na identidade docente, faz-se necessário considerar a história dos próprios atores, suas ações, projetos pessoais e desenvolvimento profissional, pois essa trajetória se reflete no existencial, na medida em que lhes ocasiona custos existenciais como, por exemplo, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, dentre outros. Concordamos com esse autor quando ele explica que essa historicidade modela a identidade pessoal e profissional do professor e vai se expressar nos *saberes adquiridos no início da carreira, que são parcialmente uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitários)*” (TARDIF, 2012, p. 107).

Para Nóvoa (1995), há uma crise na identidade dos professores relacionada à evolução do *ser professor* ao longo do tempo. Antigamente, a literatura pautava a investigação sobre um bom professor pelas características individuais; em seguida, importava-se com o melhor método; e, em continuidade, com o ensino no contexto real da sala de aula. Ao longo desse percurso, observamos uma progressiva separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Contudo, com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, em 1984, de Ada Abraham, ocorre uma virada nos estudos, tendo em vista que os professores são recolocados no centro do debate educativo. A prática de ensino passou a ser complementada pela pessoa do professor. A forma como o professor ensinava está relacionada agora à sua maneira de ser como pessoa.

Ao questionar como a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais, Nóvoa (1995) menciona os três (A)s . AAA, referentes à tríade adesão-ação-autoconsciência, que, para ele, sustenta o processo identitário da pessoa do docente. Resumidamente temos: **Adesão** (ser professor implica adesão a princípios e valores); **Ação** (refere-se às escolhas das melhores maneiras de agir, das melhores técnicas. Nesse sentido, o sucesso ou o insucesso das experiências

marca+ a postura pedagógica e estão relacionados à maneira de ser do professor); **Autoconsciência** (relaciona-se ao processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, implicando decidir por mudanças ou inovações pedagógicas, portanto, intimamente dependentes do pensamento reflexivo).

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 16).

Observamos que tais argumentos apontam para a formação de um processo identitário+ considerado complexo, que necessita de tempo para se refazer, acomodar inovações e assimilar mudanças; e identidade como algo dinâmico, em permanente construção. Para o autor, os professores são os profissionais que sentem dificuldade em abandonar certas práticas quando estas são empregadas com sucesso. Porém, são sensíveis a feitos da moda+, o que é um paradoxo.

Para uma mudança das práticas, o autor propõe ir além dos modismos. Para tanto, devemos considerar que o professor, como qualquer outro profissional, detém saberes ligados à sua identidade, que são os saberes experienciais. Nesse sentido, sugere que os professores se apropriem desses saberes e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual+ e ainda, destaca que paradoxalmente, a profissionalização do ensino fez-se à custa deste saber experiencial+(NÓVOA, 1995, p. 17). Então, o professor necessita se apropriar desse saber, que lhe confere o poder de portador. Pelo sentimento de que sabe e de que controla seu trabalho, ele dá sentido ao que faz e constrói a sua identidade. Dessa forma, o processo identitário+ passa pela capacidade de o professor exercer com autonomia os saberes do seu fazer pedagógico, saberes que são deles+.

Nas linhas até aqui desenvolvidas, corroboramos que no processo de profissionalização do professor, com a apropriação dos saberes que eles mobilizam na prática, eles estão equipados com as condições de enfrentar os debates sobre educação e firmar uma identidade profissional.

Parece que pelos anos de experiência e qualidade delas, o processo identitário vai se consolidando, porém não depende somente do professor. As condições de trabalho, as políticas de formação, a remuneração, dentre outros

aspectos, também influencia, como se observa em algumas pesquisas sobre o tema, analisadas mais adiante.

### **3.1 Um olhar sobre a realidade das pesquisas**

Um estudo de Gonçalves (1995) procurou entender como se constrói a carreira docente de professores primários. Para esse estudioso, a construção da identidade profissional se estabelece a partir da relação do docente com a profissão e o seu grupo de pares e ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica. Desenvolvidos em Portugal, os achados dessa pesquisa servem de referência à realidade brasileira. Objetiva compreender e descrever o vivido profissional dos docentes. A amostra foi constituída de 42 professoras em exercício, com até 40 anos de serviço. Para compreender a identidade profissional, o autor toma como ponto de partida as representações que os professores têm sobre quatro aspectos diferentes da atividade docente: o capital de saberes (que fundamentam a prática); as condições de exercício dessa prática (referentes à sua autonomia e ao seu controle); a pertinência cultural e social da prática; e as questões de prestígio social da função docente.

Os resultados apontam que, para a maioria, os melhores anos de carreira estão situados nos últimos anos, e isso é atribuído à motivação profissional, ao ter uma melhor formação, a bons alunos, à colaboração escola/família, à aprendizagem com os colegas, à segurança na atividade desenvolvida. Os piores anos situam-se no início da carreira profissional, e também para alguns participantes no fim da carreira. Em ambos os períodos (início e fim) aparecem os sentimentos de angústias e frustração, que para os iniciantes se dá em função do controle de disciplina; e, para os que estão em final de carreira, em função de desinvestimento. As professoras apontam causas variadas que se encontram na origem dos piores anos de carreira: o local das escolas (muitas delas em periferia), as condições de trabalho, o afastamento da família e a indisciplina dos alunos. Quanto às causas dos momentos de crise e dos problemas enfrentados na carreira, os participantes destacam os motivos já apontados anteriormente, acrescentando-se a saturação, o cansaço e a desmotivação.

A ruptura com a profissão também é tratada neste estudo. Um percentual elevado admitiu a hipótese de abandonar o ensino, mas outro também significativo



recusou tal hipótese. A justificativa para permanecer na profissão foi: %o gosto pelo ensino e vocação+. Os fatores para a ruptura com a profissão foram: atitude pessoal, cansaço, saturação e desprestígio social.

O estudo de Gonçalves (1995, p. 163) ainda identificou e acrescentou algumas etapas da carreira, e suas respectivas características, porém, como esclarece o autor, sem intenção de que estejam postas por critérios deterministas. Vejamos:

- (i) No início, de 1 a 4 anos: choque com a realidade e momento de descoberta;
- (ii) De 5 a 7: segurança, entusiasmo, maturidade, gosto pelo ensino, o que demonstra período de estabilidade;
- (iii) De 8 a 15 anos: divergências que oscilam entre empenho/entusiasmo e descrença/rotina sinalizam para a divergência;
- (iv) De 15 a 20/25 anos: calma, reflexão, satisfação pessoal, quando o professor demonstra serenidade;
- (v) De 25 a 40 anos: caracteriza-se pela renovação do interesse, entusiasmo/desinvestimento e saturação. Nessa última etapa, também se observa divergência, que entendemos olhar para trás e ter o sentimento de missão cumprida com satisfação, boas lembranças ou sentir-se em estado de desencanto, não valeu a pena.

No estudo realizado por Lapo e Bueno (2003), os autores examinaram o abandono da profissão do magistério na rede de Ensino Estadual de São Paulo. O objetivo da referida pesquisa foi %compreender de que modo esse processo é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores+ (LAPO, BUENO, 2003, p. 65). O período de 1990-1995 foi tomado para estudo e os dois autores verificaram um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério. Os profissionais em questão foram 29 docentes, que, nesse período, pediram demissão. Os resultados evidenciaram que o abandono não ocorre repentinamente. É fruto de um processo. O professor passa por etapas difíceis e conflituosas até abandonar por definitivo a atividade docente. Os fatores que mais contribuíram para que os professores abandonassem a profissão foram, além dos baixos salários, o desprestígio profissional, as precárias situações e a insatisfação no trabalho.

É importante esclarecer que o abandono da profissão, para os docentes participantes da pesquisa, não se deu apenas em função da situação profissional vivida no momento da exoneração, já que várias causas foram se amalgamando até ele acontecer. Nesse sentido, os autores observaram que a manutenção e o fortalecimento do vínculo não dependem somente dos professores, e, sim, do tipo de respostas que eles recebem da escola e da sociedade que, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva. Os dados obtidos pelos autores indicam, ainda, que, em se tratando do sistema de ensino, os aspectos que geram insatisfação se referem a: %urocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.+ (LAPO, BUENO, 2003, p. 77). Em relação ao contexto social, o que gera insatisfação diz respeito a: %alta de apoio dos pais dos alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e os baixos salários.+ (LAPO, BUENO, 2003, p. 77).

Sobre o referido estudo, é interessante mencionar um dado que chamou a atenção: ao pedir exoneração, a maioria dos docentes tinha cursado pós-graduação, sendo 11 em nível de especialização; 7 em nível de mestrado; e 4 em nível de doutorado. Para esses professores, os motivos da exoneração referem-se às novas perspectivas e oportunidades que os títulos proporcionam; além disso, à pequena valorização, na carreira do magistério público, dos professores que possuem a pós-graduação. Ao final do estudo, os autores entenderam que o abandono da profissão (que ocorreu entre 5 e 10 anos de carreira) %oi o modo que os professores encontraram para restabelecer o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente+ (LAPO, BUENO, 2003, p. 86).

Esses dados fazem pensar que, ao cursar uma pós-graduação, se ampliam as oportunidades e os conhecimentos e muitos docentes vão para a educação superior. Assim, quem iria ser professor da educação básica? Acreditamos que haverá sempre quem faça opção por esse nível de ensino, visto que ser professor universitário requer outras competências que diferem da educação básica e nem sempre se quer pagar esse preço ou nem todos se identificam com as exigências da carreira docente em nível superior, que incluem, além do ensino, a produção acadêmica qualificada.

### 3.2 Historicidade da identidade profissional dos alunos estagiários

Aqui, objetivamos compreender o processo identitário dos futuros professores, tendo o intuito de reunir as situações relatadas pelos participantes da pesquisa, as quais marcaram o referido processo e que podem ter sido determinantes, tanto na trajetória da formação inicial como antes dela. Consideramos que relatar tais situações não são apenas lembranças, mas atribuições de sentidos que vão atuar na formação da identidade.

Pretendemos focalizar nas questões da entrevista que trouxeram como resposta a intenção de se dedicar à profissão ou não após a conclusão do curso. Não se refere a um estudo sobre a escolha da profissão, embora se aproxime dessa questão. Também não se trata da reconstrução de estórias de vida, pois, para tanto, seria necessário intensificar as narrativas. Aqui, a intenção é observar questões objetivas e subjetivas relativas à decisão de continuar a carreira docente.

Para compreender o processo identitário dos estagiários foi preciso observar o seu percurso antes mesmo de ingressarem na universidade e, além disso, a sua trajetória acadêmica, o seu envolvimento nas atividades, pois enquanto uns cursam as disciplinas regulamente, outros procuram atividades extras, estágios, bases de pesquisa, projetos de iniciação científica (com ou sem bolsa de iniciação científica - IC), monitoria, o que pode favorecer o desenvolvimento da carreira. Devemos entender também que os anos iniciais de uma graduação para quem ingressa muito jovem e conclui em tempo regular (de 4 a 5 anos para o curso de Pedagogia), portanto, entre 22 e 24 anos, podem ter um envolvimento mais passivo, pelo fato de, no início (com mais ou menos 18 anos), ser um período do final da adolescência, um momento de pouca preocupação com a profissionalização, mas que tende a aumentar com o tempo. (SILVA, TEIXEIRA, 2013).

Para quem ingressa e conclui o curso mais tardiamente, os dados da nossa pesquisa parecem corroborar para o que percebem Silva e Teixeira (2013), quando afirmam que para quem ingressa e conclui um curso mais tardiamente, pode ser que reconheça melhor os próprios interesses e habilidades, o que pode colaborar para se envolver de modo mais comprometido com a profissão. De fato, dos quatro alunos que concluíram o curso com idade entre 27 e 35 anos, apenas um, com idade de 27 anos não pensa em investir na profissão docente.

Vejam os dados da historicidade de cada participante da pesquisa, incluindo sua história sobre a escolha do curso, o percurso acadêmico, que envolve a participação em bases de pesquisa, monitoria, estágio remunerado, e a opção de continuar ou não investindo na carreira docente.

Quadro 1 . Historicidade da escolha profissional construída a partir dos relatos

Participante	Como se deu o ingresso no curso	Fez estágio remunerado /trabalha	IC	Monitor	Pensa em assumir a docência
P1 23 anos	Inicialmente fez vestibular para Serviço Social. No segundo, escolheu Pedagogia, por ter um mercado de trabalho mais abrangente (empresa, hospital, escola).	Trabalha numa empresa	Não	Não	Não. Não se vê em uma sala de aula. Pensa na Pedagogia empresarial.
P3 27 anos	Sempre fazia vestibular para Direito e não era aprovada. Certo ano, ganhou a isenção da taxa do vestibular e escolheu Pedagogia, para cumprir tabela, pois sabia que não seria aprovada se optasse pelo curso de Direito. Tias e primas são professoras. Quando morava no interior, chegou a ministrar aulas para crianças.	Trabalha numa empresa	Não	Não	Não. Pensa fazer reingresso para Contábeis, apesar de informar que se for para ser professora prefere a EJA. O estágio foi um divisor de águas: descobriu que é prazeroso ensinar.
P5 22 anos	A primeira opção foi Jornalismo, pois gostava de escrever. O segundo vestibular foi para Pedagogia, influenciada pela mãe do namorado, que é pedagoga. Não é difícil ingressar no curso.	Estágio em escola particular com crianças de 2 a 3 anos.	Não	Não	Não. Decidiu fazer outra graduação, assumindo a profissão por um certo tempo, porque necessita trabalhar.
P2 35 anos	Sempre acompanhou os três filhos na escola. Os vizinhos a procuravam para dar aula. Mãe e tia são professoras. Antes de escolher o curso, procurou investigar. O pedagogo pode assumir várias atividades escola, não só a sala de aula.	Estagiária em Escola pública (contrato)	Não	Não	Sim. Fazer especialização. Fazer concurso para professor.
P4 32 anos	Sempre escolheu Pedagogia. Fez vestibular seis vezes. Trabalhava e não tinha tempo para estudar. Vai concluir o curso e gostou bastante. A mãe é professora só com o magistério, e uma tia também. O tio é dono de uma escola, em Recife. Então acha que já vem daí.	Não	Não	Não	Sim. Gostou muito do curso. Foi aprovada em concurso. Pensa na especialização em Psicopedagogia.
P6 23 anos	Sempre valorizou a educação. A família não influenciou na escolha pelo curso. Pedagogia foi sua opção de fato. Escolheu o curso como uma forma de contribuir para a educação, seja das crianças, seja de jovens e/ou adultos.	Não	Sim IC	Sim	Sim. Carreira acadêmica. Fazer mestrado.
P7 24 anos	Primeiro vestibular para Psicologia; no segundo a primeira opção foi Pedagogia. Ensinava aos vizinhos. Na família tem vários pedagogos, mas eles não incentivaram. O fato de gostar de crianças levou a escolher Pedagogia.	Estágio remunerado em pré-escola	Não	Não	Sim. Fazer especialização.
P8 22 anos	A primeira opção no vestibular foi Pedagogia. Desde pequena teve interesse pela área. Gostava da Psicologia infantil. Não tem professor na família.	Não	Sim IC	Não	Sim. Carreira acadêmica, mas pensa em trabalhar inicialmente com educação infantil. Tentará mestrado no final do ano.
P9	Os primeiros vestibulares foram para Medicina e Direito. Morou fora e trabalhou por conta própria. Voltou a estudar e o esposo aconselhou	Deixou a bolsa de IC, para fazer	Sim	Não	Sim. Assumir a profissão.

31 anos	o curso de Pedagogia, pois tinha jeito com criança, gostava de criança. No 2º semestre se identificou com o curso.	Estágio remunerado em escola privada porque queria mais prática	IC		
P10 23 anos	A primeira opção foi Pedagogia, aprovado no terceiro vestibular. Gosta da área desde pequeno. A mãe é professora e sempre o levava para escola. Sempre teve interesse em seguir a carreira docente.	Logo que ingressou em Pedagogia trabalhou no Mais Educação	Sim IC	Não	Sim. Assumir a profissão, depois pensa em especialização ou mestrado.

Diante da realidade apresentada no quadro acima, compomos dois grupos de sujeitos: o grupo dos estagiários que desejam assumir a docência como profissão (07) e o grupo dos estagiários que não se identificam com a docência (03).

No **grupo dos estagiários que desejam assumir a docência como profissão**, a maioria (05) manifestou o interesse pelo curso de Pedagogia desde o primeiro vestibular. Os demais tinham inicialmente intenção por outro curso, como Medicina, Psicologia e outros. Para esse grupo, a escolha pelo curso de Pedagogia tem relação com a história de vida de cada participante, destacando-se de modo direto a influência do contexto familiar para o ingresso na carreira docente (mãe que gostava de orientar os filhos no dever escolar e, ao fazer vestibular, faz opção por Pedagogia; esposo que observa o quanto a sua mulher tem jeito com criança e a aconselha a prestar vestibular para Pedagogia; uma jovem que, quando adolescente, ensinava aos vizinhos, e por gostar de crianças fez opção pelo curso de Pedagogia; uma filha que admira muito a mãe por ser uma excelente professora; um filho de mãe professora que o levava para o local de trabalho, assim, ele sempre estava em contato com a escola e dizia que se identificava com o curso). Outros participantes não destacaram a influência da família, no entanto, disseram que gostar de crianças e valorizar a educação foi o que motivou o interesse pelo curso.

Essas experiências no seio familiar favorecem a construção de saberes que não são inatos, mas produzidos pela socialização do indivíduo em seus mundos (família, amigos, escola). Nessa interação, vão construindo sua identidade pessoal e social. Nas pesquisas autobiográficas, Tardif (2012) identifica que a vida familiar e as pessoas significativas na família influenciam e modelam a relação da pessoa com o ensino.

Nos dados de nossa pesquisa, embora não sendo autobiográfica, encontramos elementos similares, por exemplo, quando P4 afirma:

(P4) . Tenho de uma família que minha mãe é professora só com o magistério e minha tia também. Tenho um tio irmão da minha mãe, ele e a esposa são professores. Então, é algo que já vem de antes. Acho que já vem daí+.

Vale lembrar que, no aporte teórico de Bourdieu, como explicita Setton (2002), essas relações iniciais com família, amigos e escola são compreendidas como matrizes culturais (*habitus*<sup>1</sup>), que predispõem os indivíduos a fazerem suas escolhas relacionadas a elas. Porém, não é algo fixo, tampouco destino, visto que a cultura é dinâmica. Como reforça o autor, essa predisposição não é sinônimo de uma memória sedimentada, imutável, um sistema fechado; mas é um sistema de disposição construído, aberto e sujeito a novas experiências. Nesse sentido, o *habitus* pode ser considerado como um mediador entre as condições sociais (às quais P4 está submetida) e à construção da identidade profissional.

As pesquisas de Atkinson e Delamont (1985 *apud* TARDIF, 2012, p. 76) apontam uma ideia principal: Mesmo que a experiência pessoal na escola também contribua para a escolha do magistério, ela não é mais importante que ter parentes próximos à área de educação+. De fato, nos depoimentos de nossos estagiários, a proximidade da família com a área da educação, aparentemente, foi um fator determinante. No entanto, encontramos um relato no qual a vida escolar também colaborou para a escolha da profissão.

(P10) . Bom, eu sempre gostei da área desde pequeno, um pouco porque minha mãe também é professora, eu já convivo com esse mundo. Quando era pequeno ela sempre me levava pra escola e tal, e eu sempre me interessei por ser professor. E durante minha trajetória escolar eu sempre fui me apegando a alguns professores; sempre fui observando aquele eu gostava, outro eu não gostava muito e sempre tive essa relação próxima com os professores. Aí fui admirando os bons/ no passar do tempo eu foi criando em mim/ despertando essa vontade, aprimorando essa vontade+.

No que se refere à escolha pela docência, Gonçalves (1995), em seu estudo sobre a carreira de professoras primárias, reconhece que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão. Em sua pesquisa, os professores (62,8%), em sua maioria, se dizem vocacionados, atribuindo, para tanto: gostar de

---

<sup>1</sup> Um sistema de esquemas de percepção, adquiridos ao longo do tempo, que nos permite perceber e agir e evoluir com naturalidade num universo social dado. Constitui como uma espécie de segunda natureza inconsciente, num sentido prático, como resume Loyola (2002, p. 68).

criança; sempre ter sonhado em ser professora; gostar da profissão. Tais fatores mostram o quanto a escolha profissional está mais relacionada a razões subjetivas, determinadas pelo imaginário pessoal e social, do que a motivações intrínsecas. Dessa forma, entendemos que a carreira docente não pode se ater a questões da vocação individual, pois *ser professor se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica* (GONÇALVES, 1995, p. 162).

Em estudo intitulado *A mulher no magistério brasileiro*, Rabelo e Martins (2010) mostram como a memória coletiva, no que se refere à imagem da mulher como ideal para tal profissão, pode interferir nas preferências individuais. Acrescentam os autores que *a família pode influenciar na escolha de uma profissão, uma pessoa que sirva de modelo pode servir de incentivo para a opção profissional* (RABELO, MARTINS, 2010, p. 174). Contudo, ressaltam que tal memória foi projetada em um período no qual as alternativas profissionais apresentadas às mulheres eram poucas.

A feminização no curso de Pedagogia é histórica e atualmente ainda persiste. Nos dados obtidos na presente pesquisa, como já sinalizado, temos apenas um participante do gênero masculino. De fato, por mais que a carreira docente na educação básica tenha passado por mudanças na prática, a feminização continua se perpetuando, conforme identificam Rabelo e Martins (2010) e Lelis, (2001). Vale lembrar que a aptidão da mulher para cuidar de criança ainda aparece como um fator que contribui para a escolha da profissão, conforme o relato da estagiária a seguir:

(P9) . *Eu escolhi Pedagogia porque meu esposo falava assim . Você gosta tanto de criança, acho que você tem muito jeito de lidar com criança, porque você não faz Pedagogia? + aí eu disse *é mesmo, né, vou tentar*.*

Lelis (2001), ao refletir sobre a identidade social a partir das histórias de vida de docentes primários, identifica que, no processo informal de se tornarem professoras, a porta de entrada eram os espaços domésticos, onde se desenvolviam aulas particulares para alunos que necessitavam de reforço no ensino regular (RABELO, 2013). No seguinte relato, podemos perceber como o espaço doméstico pode ter contribuído para a identificação com a profissão:

(P2) . %Eu acompanhava os meninos desde pequenos, na escola. Os vizinhos me procuravam para dar aula. Minha mãe é professora, minha tia é professora. Eu também procurei investigar+.

Pensando no *habitus* como esquemas de percepções, nem sempre conscientes, que nos permitem agir quase como um piloto automático (PERRENOUD, 2002), podemos pensar que os espaços familiares e o contexto social com os vizinhos, relatados por P2, parecem ter favorecido sua escolha profissional.

No **grupo dos estagiários que não se identificam com a profissão** (03), dois (02) trabalham em empresas privadas e vislumbram os conhecimentos da Pedagogia Empresarial, questionando as razões pelas quais o curso de Pedagogia da UFRN não se volta para essa área, e um (01) fez estágio remunerado na educação infantil, percebendo a profissão como algo que exige muito sacrifício (como veremos mais adiante). O interesse profissional desses três estagiários se direcionava inicialmente para outro curso (Serviço Social, Direito e Jornalismo) e a família não é mencionada como tendo influenciado na sua escolha.

Para esse grupo, as experiências anteriores, confrontadas com as do estágio, confirmam que a docência não faz parte do projeto de vida a ser assumido. Contudo, em termos de uma possibilidade futura, duas estagiárias pensam na possibilidade de atuar na EJA:

(P1) . %Hoje, se eu fosse para assumir uma sala de aula, eu diria que não. Eu não me vejo na sala de aula na educação infantil. [...] sinto um pouco de vontade em relação a dar aula para EJA+.

(P5) . %Olhe, assim, a princípio eu pretendo assumir sim porque eu quero trabalhar, mas, assim, ficar na profissão até me aposentar, não. Porque não é algo que eu me identifico tanto, sabe, aí eu pretendo fazer outra graduação+.

(P3) . %Trabalho na área de contabilidade, não consigo sair da área. [...] aí eu vou tentar reingresso para Contábeis, se eu não conseguir aí eu vou investir. Mas para EJA. Para EJA e para questão de gestão escolar que eu gosto+.

Nesse grupo de estagiários, percebemos o quanto o contexto de trabalho interfere em suas expectativas, visto que duas delas trabalham em empresas que, em alguns setores, exigem conhecimentos pedagógicos, o que despertou nelas o interesse pela Pedagogia Empresarial. Sabendo que o contexto social onde o sujeito se encontra interfere em suas percepções, é fácil compreendermos a escolha dessa aluna, quando diz:



(P1) . %Eu escolhi pedagogia por ter diversas áreas (empresarial, hospitalar, escola), com mais opções de inserção no mercado de trabalho. [...]. Já trabalho em uma empresa, então poderia associar. [...] Eu não me vejo na sala de aula na educação infantil, só em observar eu já ficava cansada+.

A expansão da área de atuação do pedagogo é uma realidade fruto do desenvolvimento tecnológico, que fez surgir uma nova forma de pensar o processo educativo. No próprio parecer das novas diretrizes curriculares, observamos o quanto o curso de Pedagogia vem amalgamando experiências em áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos. Desse modo, atualmente, o trabalho do pedagogo pode ocorrer em espaços não escolares, como nas empresas. Entendemos que enquanto educador, o pedagogo é um profissional que pode contribuir com uma reflexão em outros ambientes que não a escola, cujo objetivo seja a formação humana.

Não é nossa intenção dar conta de uma discussão sobre a inserção do pedagogo em espaços não escolares, mas sinalizar para os dados que aparecem na pesquisa: o interesse do pedagogo por outras áreas que não estão mais na escola.

De fato, o processo de globalização tem afetado a educação. No debate sobre a atuação do pedagogo, teóricos como Libâneo (2005) e Sacristán (2008) concordam que a sua prática na atualidade não se restringe aos espaços escolares. Faz-se necessário educar os indivíduos nos espaços sociais onde eles transitam.

Feitas as considerações anteriores, e lembrando que a identidade profissional é um processo em constante formação, esses estagiários que não vislumbram a docência como profissão, a depender das oportunidades de trabalho, podem forçar a escolha por essa área, que inicialmente não era vislumbrada.

Confrontando os dois grupos, podemos perceber o quanto o ambiente familiar parece ter um peso significativo para a construção da identidade docente desses estagiários. Por outro lado, para quem trabalha em empresa, o contexto social do trabalho enfraquece a identidade docente. Contudo, encontramos uma estagiária que trabalha em empresa e se identifica com a docência, mas, ao mesmo tempo, considera a mãe como um modelo de professora. Assim, concordamos com Tardif (2012, p. 73), ao argumentar que %pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino+.

De modo mais detalhado, analisaremos a seguir o percurso da construção da identidade profissional dos sete (7) alunos estagiários que pretendem a carreira

docente, dos quais apenas um declara que a família não influenciou na escolha do curso, contudo, diz que sempre valorizou a educação.

### 3.2.1 A influência do percurso acadêmico

Dos sete (7) estagiários que consideram a carreira docente, quatro (4) participaram de base de pesquisa e três (3) não. Dos que participaram das bases de pesquisas, um intenciona assumir a docência no ensino superior, outro a docência no ensino infantil e dois a docência na educação básica. O aluno estagiário que pensa a docência no ensino superior também passou pela experiência de monitoria e diz que sua intenção é fazer logo o mestrado, queixando-se do curso por não preparar para a pesquisa:

(P6) . %Tem algumas disciplinas que eu não vejo fundamento e vi que não contribuiu em nada [...] foi Seminários de Pesquisa, que se eu não tivesse numa base de pesquisa eu não saberia até hoje como tabular dado, diferença de artigo para monografia. Isso aí a gente não teve acompanhamento nenhum+.

É interessante notar outro aluno estagiário que participa de base de pesquisa, mas intenciona assumir a profissão na educação básica. Ele se desligou da bolsa de IC para realizar um estágio remunerado, por sentir necessidade de se aproximar mais da prática, como explica em sua fala:

(P9) . %Fiz dois anos na base aí disse %não, agora eu tenho que ir pra uma sala de aula pra fazer algum estágio, para eu me sentir, pra ver se realmente é isso mesmo+ Porque se eu ficar só aqui na base eu não vou compreender como é a sala de aula. Aí eu fui fazer o estágio em uma escola privada+.

Os outros dois alunos estagiários que participam da base de pesquisa intencionam ingressar como professores na educação básica e, inicialmente, pensam em fazer apenas uma especialização. Daí, inferimos que participar de base de pesquisa não foi determinante para escolher a carreira de magistério no ensino superior, pelo menos em um primeiro momento, para esses participantes, apesar de a pesquisa ser tão valorizada e servir como *status* profissional a quem a exerce.

Em uma análise mais geral, dentre os 7 (sete) alunos estagiários que intencionam ingressar na carreira docente, identificamos que apenas um (1), por trabalhar em empresa privada, não tem oportunidade de se envolver em outras

atividades. Porém, essa aluna possui uma boa experiência familiar (a mãe era uma professora muito dedicada (P4) e informa que já sabia mais ou menos o que era ser professor. O que o estágio lhe acrescentou, segundo o relato, foi entender que ensinar uma criança não é o mesmo que ensinar a um adulto+ (P4). Pensando a identidade profissional como um processo de socialização, podemos perceber que a mãe, como professora exemplar, contribuiu para a identidade profissional, pois, mesmo trabalhando em empresa privada, pretende seguir a carreira docente.

### 3.2.2 Considerações sobre a historicidade da identidade profissional

A trajetória da vida pessoal e universitária se entrecruza e a escolha pelo curso parece muito singular, não sendo possível definir como algo fixo que as experiências anteriores ou as vividas durante o curso prevaleceram na escolha da profissão. Podemos observar algumas nuances e entender que os participantes dão respostas individuais ao contexto de acordo com suas preferências e que vários fatores interferem nessa escolha, como, por exemplo: dos três estagiários que durante todo o curso trabalham em empresa privada, um escolhe a carreira docente. Para esse, a mãe e a tia, que lhe serviram como modelo, parecem ter influenciado. Fazer uma opção tardia pelo curso quando os filhos já estão maiores e o mercado de trabalho não oferece outras oportunidades pode ser uma escolha forçada, pois, dos que concluem na idade entre 27 e 35 anos (4), apenas um (1), com 27 anos, intenciona desistir da profissão.

Por outro lado, as experiências durante o curso fazem parte da escolha da profissão, quando P6 de 23 anos declara que a família não influenciou e que ela mesma sempre valorizou a educação, participou de base de pesquisa e monitoria e deseja a carreira de docente superior. Outro exemplo é P9, de 31 anos, que nos informa que o curso foi determinante; encantou-se por ele no segundo ano, fez estágio remunerado em escola privada e, ainda, participou da base de pesquisa, saindo desta por entender que um estágio remunerado é mais importante para se aproximar da prática, pois intenciona trabalhar na educação infantil antes de ingressar no magistério superior.

Dos que ingressaram mais tardiamente e concluíram com idade entre 27 e 35 anos (em um total de quatro estagiários), apenas um com 27 anos, desiste da

carreira, pois a experiência em empresa privada lhe direciona para optar por Economia ou Pedagogia Empresarial.

Dentre os estagiários que concluem entre 22 e 24 anos (em um total de seis estagiários), dois com idades de 22 e 23 anos, desistem da docência: um por percebê-la como uma profissão de muitos sacrifícios e outro por trabalhar em uma empresa privada, pensando, assim, na Pedagogia Empresarial (curso não reconhecido pelo MEC, no momento desta pesquisa). Aparece neste estudo a procura por essa nova área, que não existe no curso de Pedagogia da UFRN.

Detalhando mais a investigação sobre o processo identitário, apresentamos no item seguinte as respostas dos participantes quando questionados acerca do que aprenderam sobre o que é ser professor. Os estagiários revelam o que não sabiam antes de ingressar no curso e o que agora sabem sobre a docência.

### **3.3 Aprendizagens sobre ser professor no percurso da formação inicial**

Criar um vínculo amoroso com a profissão não depende somente da formação ou do interesse pessoal. No decorrer da vida como aluno e durante a formação inicial, o futuro professor se depara com inúmeros conflitos que interferem nas suas escolhas. Os estudos da sociologia das profissões mostram que a construção da identidade profissional é na realidade uma construção de si, configurando-se em uma rede de histórias. Constitui, nesse sentido, um processo evolutivo que se desenvolve em um contexto no qual os professores dão respostas individuais de acordo com a importância que dão a ele, diferenciando-se, desse modo, entre si. Assim, podemos perguntar: quero ser professor? O que quero ser? (MARCELO, 2009). Nessa direção, a imagem que o professor tem de si deve se harmonizar com os papéis que desempenha na profissão. Ou seja, a forma como pensam sobre si próprios como professores inclui tanto a dimensão pessoal como a profissional.

A partir do aporte teórico apresentado anteriormente sobre o processo identitário, percebemos que este é um processo multifacetado, influenciado por fatores pessoais, profissionais, sociais e econômicos e que não é nossa intenção dar conta de uma análise de todos esses fatores, mas importa saber que eles concorrem para a identidade docente. Destacamos que a cultura da escola onde irá atuar também tem relação com a identidade docente. Um clima harmonioso entre os

professores, a direção e os alunos favorece o desenvolvimento profissional no próprio contexto escolar, a partir de trocas de experiências bem-sucedidas.

No intuito de tentar aprofundar a reflexão sobre o processo identitário, foi perguntado a seis dos participantes desta pesquisa se a visão que tinham sobre o que é ser professor e mesmo da profissão havia mudado no decorrer do curso.

No quadro abaixo, podemos observar melhor os relatos e entender o quanto a formação inicial contribuiu para mudar os preconceitos formados no decorrer da experiência como aluno, ganhando agora novo sentido, transformando-se em um aprendizado significativo.

Quadro 2 . Aprendizagens sobre ser professor

Participantes	O que aprenderam sobre ser professor
<p>P4, 32 anos.</p> <p>Vai assumir a profissão. Já aprovada em concurso e pretende fazer especialização.</p>	<p>Eu já tinha experiência em casa e minha mãe ela sempre foi muito dinâmica nas aulas, então já sabia mais ou menos como é que era ser professor. Não era só chegar lá e ensinar, não. Tinha que ser criativo, <u>tinha que ser pesquisador, tinha que ser investigador</u>, tem que ser tudo isso. Porque minha mãe ela investigava, ela pegava uma música ela colocava lá; ela pegava figuras e ia ensinar ciências, colocando cartaz da árvore, para ver como é que começa a alimentação da árvore, tudo isso. Então, assim, ela era bem criativa mesmo. Então, esse pensamento continuou e só veio acrescentar que foi o estágio da EJA sobre <u>a mudança que houve foi só essa, de que o ensinar uma criança não é o mesmo que ensinar a um adulto+</u></p>
<p>P5, 22 anos.</p> <p>Não pretende se aposentar nessa profissão</p>	<p>Só veio reafirmar que o professor <u>é um herói porque passa por muitas situações difíceis</u>, eu como estagiária presenciei/presencio as dificuldades que o professor tem. Não só lidar com o aluno, mas também com os pais, que muitas vezes não entendem determinadas situações e cobram demais dos professores [...]. Reafirmou isso na prática. [...] O estágio na escola pública você vê a realidade e você tá vivenciando. [...] Naquele espaço que não proporciona uma boa estrutura para o professor/claro que ele pode dar uma boa aula, sim, mas a estrutura conta, com certeza.</p> <p><u>ser professora é se responsabilizar/ dar aula pra criança, pra adulto, ou seja, educar, você tem que gostar, [...] tem que fazer parte de você, do seu perfil, se não encaixar, não adianta</u>. Porque você fazer um trabalho mal feito não dá. Porque isso vai influenciar na educação daquela criança. Você tá moldando, aí eu penso logo nisso. <u>Não quero tá ali desmotivada, recebendo um salário ruim e descontar/ eu não faria isso, mas chega determinado momento assim que você tá tão cansada que pode, de alguma maneira, descontar ali nas atividades, no planejamento, na criança</u>. Enfim, não quero fazer isso+</p>
<p>P7, 24 anos.</p> <p>Identifica-se com a educação infantil. Vai fazer especialização na área.</p>	<p>Muita responsabilidade. [...]. Querendo ou não você tá cuidando do filho de outra pessoa. É uma <u>responsabilidade muito grande</u>, mas tem suas vantagens também. Eu gosto, já tenho uma experiência. Os pequeninhos, nível 1 e 2, e eu percebi que eu gosto. Eu gostei, é uma coisa que eu me identifiquei, e que eu gosto dessa área+</p>

<p>P8, 22 anos.</p> <p>Pensa na carreira em nível superior, mas antes quer assumir a educação infantil.</p>	<p>Quando eu entrei no curso não imaginava que tinha que ter essa <u>gama de saberes</u>, não. Eu tinha esse senso comum [...] Ah! <u>Ser professora de creche é muito fácil</u>. Eles associam Pedagogia com creche, que na verdade não é isso. Então, eu <u>não imaginava que fosse essa gama de conhecimentos</u>. Pra mim era só Psicologia, não tinha que conhecer a criança, saber como ela vai ler, vai escrever. Caramba! [...] não só na educação infantil, mas disciplina de EJA e outras disciplinas. Antes eu não tinha essa concepção não. Isso foi durante o curso. E realmente eu pretendo estudar, ser professora e isso não é fácil.</p>
<p>P9, 31 anos.</p> <p>Identificou-se muito com o curso.</p>	<p>Mixe, meu pensamento era muito primitivo sobre o ser professor. Ave Maria, chega dá até vergonha de falar. Porque antes de entrar no curso a gente tem aquela visão do professor só ali dando aquela aula, mas eu não tinha tanta noção de como era por trás. Que <u>pra ele chegar ali na frente é porque ele fez os seus planejamentos</u>, teve todo um histórico. [...]. Aí depois que você entra aí é que você vê que ser professor... Ah! É assim... não sei nem como eu dizer... é uma palavra tão forte. <u>Eu acho que para ser professor tem que estar aberto sempre às novas mudanças, sempre</u>. A novos estudos, a novos conhecimentos e você tem que tá <u>sempre refletindo sobre a sua prática em sala de aula</u>. Eu acho isso tão importante, porque você não pode assim achar porque você já é professor como eu já vi muitas pessoas falando: Ah! Mas eu sou professor há TRINTA anos eu sei como ministrar isso, É ASSIM!.+ Eu acho que o professor não pode ser assim. Tem que estar sempre muito aberto. Fazer com que os alunos tenham autonomia, tá entendendo, [...]. Num sei nem como dizer, mas mudou muito minha visão de ser professor. Muito. Muito. Muito.</p>
<p>P10, 23 anos.</p> <p>Quer assumir a profissão, ter experiência. Depois fazer especialização ou mestrado.</p>	<p>Mudou. Porque antigamente eu tinha a ideia, [...] vou dar minha aula, o aluno aprende ou não. Eles que se virem. Mas <u>depois que eu entrei e que eu fiz o estágio eu entendi a importância do aluno no processo</u>. Ser professor não é só ir pra frente do quadro e dar sua aula, precisa de várias coisas, <u>ter vários conhecimentos</u>. Tinha mais ou menos a ideia: Professor qualquer um éq[...] chegando agora no oitavo período percebo que nem os que já são deveriam ser. Porque eles trabalham de uma forma que não ajuda o aluno a aprender. Tão lá por obrigação ou tão lá porque Ah! Eu vou dar minha aula do jeito que eu quiser eles se quiserem que aprendam. <u>Antes eu achava que o professor bom era aquele que reprovava aluno</u>. Porque a aula dele era boa e o aluno não conseguia se adequar a ele, mas agora eu vejo que depende dele e não só do aluno. <u>Pra mim o professor não é só transmitir o conhecimento</u>.</p>

O estágio como espaço de formação é lugar de observar a construção da identidade docente, além disso, os estagiários reconhecem o que mudou em termos de um aprendizado sobre o ser professor, o que não sabiam antes de ingressar no curso e agora sabem. Esses saberes, em sua maioria, foram construídos no decorrer do curso, não se restringindo somente ao período do estágio. Os participantes deste estudo, após um momento reflexivo, evidenciaram o que aprenderam e o que vislumbram para suas ações pedagógicas futuras. A partir de suas falas apresentadas no quadro anterior, destacamos a seguir as aprendizagens sobre a ser professor:

- (1) O professor necessita desenvolver e dispor de vários saberes;
- (2) A importância do planejamento para a prática profissional;

- (3) O professor como herói, com muitas responsabilidades;
- (4) Ser professor não é somente transmitir conteúdos, mas também considerar se aluno aprendeu;
- (5) Ensinar a adulto é diferente de ensinar a uma criança;
- (6) O professor deve ser aberto a mudanças e refletir sobre a prática, não tendo somente experiência.

### 3.3.1 O professor necessita desenvolver e dispor de vários saberes

Ter o domínio sobre vários saberes foi considerado por diversos estagiários como algo inerente à profissão docente, o que foi desvelado no decorrer do curso. De fato, essa compreensão é indispensável ao professor, visto que o ensino é um processo complexo e multifacetado, exigindo o domínio de vários outros campos do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, dentre outros. Nesse sentido, pensando que a prática de ensino não se restringe à sala de aula, mas remete a uma prática educativa em que se faz necessário compreender os condicionantes socioculturais, as chamadas ciências da Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Economia da Educação, entre outras), cada uma abordando o processo educativo a partir dos seus próprios conceitos e métodos investigativos, ampliam o olhar do professor sobre a prática. Contudo, concordamos com Libâneo (2005, p. 37), quando compreende que a Pedagogia pode ser a ciência integradora dos aportes das demais áreas do conhecimento, e isso significa que ocupa um lugar diferenciado em relação às ciências da educação<sup>2</sup>.

Nessa direção, podemos dizer que o trabalho docente, como observa Lüdke (2013, p. 119), não comporta um recorte epistemológico bem definido e assim constituindo-se um campo de confluência de várias ciências.

É possível perceber que P8 tinha essa visão ingênua quando, antes, entendia que ser professor de criança parecia uma tarefa fácil, associando o curso a gostar de criança, sem se dar conta da gama de saberes necessários para ser professor.

---

<sup>2</sup> É importante pontuar que vários países usam a denominação ciências da educação para indicar que a educação é objeto de estudo de várias ciências, incluindo a Pedagogia. Nesse caso, preserva-se o caráter peculiar da Pedagogia, ou seja, os saberes pedagógicos. Outros aderem a essa denominação sem incorporar a Pedagogia, o que pode provocar dispersão nos estudos dos problemas educativos, levando a uma postura pluridisciplinar em vez de interdisciplinar (LIBÂNEO, 2005, p. 110). Concordamos com a primeira posição, à qual a maioria dos autores tende a aderir, como afirma Libâneo (2005).

Destacamos aqui que, na sabedoria popular, para ser professor basta saber a matéria a ser ensinada ou mesmo gostar de criança. Entretanto, não se pode esquecer que o curso de Pedagogia, como curso para formar professor nessa diversidade de ênfases, ou seja, formar para atuar em creches, ensino fundamental, EJA, além de gestão escolar e espaços não escolares, é recente.

Atualmente, como observa Marcelo (2009, p. 119), o conhecimento da matéria não é indicador da qualidade do ensino. Outros conhecimentos se impõem, como: o contexto (onde se ensina), o aluno (a quem se ensina), como se ensina, além do conhecimento de si mesmo.

Pimenta (2012) também sinaliza que não se pode mais ensinar com o saber das áreas de conhecimento e o saber técnico, pois o ensino como uma prática social, se faz necessário contextualizar os múltiplos determinantes. Por esse motivo, o professor %necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc., [...] que permitem aclarar e dar sentido à ação+(PIMENTA, 2012, p. 8). Esses múltiplos conhecimentos ajudam o professor a ampliar as análises e a compreender os contextos sociais, culturais, organizacionais e políticos nos quais o ensino se desenvolve, o que é indispensável para mudanças nas práticas docentes, pois, como constata a autora, %as recentes pesquisas sobre as práticas docentes sinalizam para o quanto as transformações só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática+(PIMENTA, 2012, p. 8), e isso significa valorizá-los, dotando-os de conhecimentos.

Em relação aos vários saberes inerentes à prática docente, os estudos de Tardif (2012) sinalizam as multiplicidades de saberes que os professores mobilizam em sua prática, os quais advêm de tempos e lugares diferentes. Mais adiante, trataremos especificamente dos saberes que estagiários dizem ter construídos no momento da prática de ensino desenvolvida no estágio.

### 3.3.2 A importância do planejamento para a prática profissional

A importância do planejamento foi um fator percebido pelos estagiários como indispensável ao processo de ensino e está relacionada a uma boa organização da aula, refletindo também os vários saberes que estão %por trás+da prática profissional docente. O graduando, enquanto não desenvolve a prática de ensino no estágio, parece que não se dá conta dessa realidade. Nesse sentido, concordamos com



Pimenta (2012, p. 29) quando afirma que é no confronto com a prática que o professor constrói e reelabora os conhecimentos necessários ao ensino, o que foi indicado na fala dessa estagiária:

(P9) . %O professor só ali dando aquela aula, mas eu não tinha tanta noção de como era por trás. Que pra ele chegar ali na frente é porque ele fez os seus planejamentos, teve todo um histórico. P: Isso não aparece?. E . É. Parece que não aparece+.

A respeito do que se passa por %de trás da cena+, Lüdke (2013), com base em Labaree (2004), em uma recente pesquisa intitulada %O lugar do estágio na formação de professores+, analisa que estão enganados aqueles que pensam a atividade do professor do ensino fundamental como algo fácil, tendo em vista que todos os alunos das licenciaturas passaram pela escola básica,

o que apreenderam do trabalho dos seus professores foi o que viram, sentiram e aproveitaram para sua própria aprendizagem, mas não o que se passou atrás da cena, na reflexão do professor, na escolha dos materiais, na preparação dos programas, das aulas, das provas, do acompanhamento de cada aluno, na discussão e planejamento do currículo. (LÜDKE, 2013, p. 119).

De fato, o trabalho do professor não se limita à sua atuação em sala de aula com o aluno, uma vez que a prática de ensino inclui uma dimensão colaborativa com colegas, direção da escola, pais dos alunos e até mesmo órgãos externos, como, por exemplo, o conselho tutelar, quando necessário.

Sacristán (1999) aprofunda essa questão ao ampliar o conceito de prática docente e observa que o trabalho do professor não se circunscreve a uma prática visível. Para além da sala de aula, a prática é condicionada pelo sistema de ensino e pela organização escolar. Desse modo, embora os professores sejam responsáveis pela ação educativa, esta não depende unicamente deles, pois são regidos por normas organizacionais. Por essa razão, não se pode esquecer os vários contextos que interferem na sua prática, o que não significa ter uma postura adaptativa, %mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento e a sua capacidade para adotar estratégias inteligentes [de planejamento] para intervir no contexto+(SACRISTÁN, 1999, p. 74, acréscimo nosso).

É inegável a importância do planejamento na atividade profissional docente, conforme estudado na disciplina Didática, a qual é considerada pelos estagiários

como uma das disciplinas fundamentais para subsidiar a prática de ensino no estágio. Contudo, destaca-se que essa disciplina, por si só, não é suficiente, uma vez que a atuação dos professores que a ministram faz a diferença.

(P9) . %Didática foi a disciplina que mais contribuiu porque antes da gente chegar no estágio a gente fez bastante planos de aula, como se a gente fosse executar. É tanto que quando a gente realizava os planos de aula na disciplina de Didática a gente apresentava como se estivéssemos ali dando aula, entendeu? Mas por mais que eu visse isso em Didática, quando eu fui pra sala de aula foi que eu confirmei o que eu acha/considerava importante+

(P7) . %Didática é uma disciplina muito importante, mas eu diria que a maneira como ela foi ministrada, [...] não foi tão boa não+

Não vamos nos deter aqui na evolução do ensino da Didática, mas apontar a que ela se destina. Enquanto uma alternativa no processo de formação de professores, as pesquisas já descrevem e delimitam o que ela %deverá servir para habilitar o futuro professor quanto aos modos de proceder na situação de ensino+ (CATANI, 2001, p. 55). Então, a organização do ensino é uma ação do professor que permite uma melhor aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, uma atividade fundamental.

A importância do planejamento no processo educativo é observada em algumas pesquisas como sendo responsável pela aprendizagem do aluno e até mesmo pela disciplina em sala de aula. Contudo, não se pode atribuir tais fatores (aprendizagem e disciplina) exclusivamente ao planejamento ou à atuação do professor, visto que atualmente o contexto social do qual a escola faz parte, tem trazido para a sala de aula alunos que desafiam a competência e a dedicação do professor. No entanto, não se pode negar que, %quando a aula está melhor estruturada, as questões de disciplina são amenizadas+(CHAMLIAN, 2001, p. 87).

Como observado, o planejamento faz parte da atividade docente e os conhecimentos da disciplina de Didática em muito colaboram para a prática de ensino, revelando o quanto a teoria, nessa disciplina, está associada à prática. Nesse sentido, pode-se pensar que a ação do professor é estruturada, segundo Tardif (2012), em função de dois condicionantes: a transmissão da matéria (que inclui os conteúdos, os objetivos a serem alcançados, a aprendizagem dos alunos, a avaliação etc.) e a gestão da classe, incluindo a interação com os alunos (preservação da disciplina, motivação da turma etc.), o que, para o autor, é o cerne

do trabalho docente, pois o grande desafio do professor é fazer esses dois condicionantes convergirem.

Para a convergência desses elementos, o trabalho do professor, de certo modo, já se encontra estruturado, visto que no planejamento das disciplinas os objetivos a serem alcançados estão determinados e, no que se refere à gestão da classe, a escola também tem suas regras de funcionamento. Contudo, a grande tarefa do professor é refletir e planejar sobre o que depende dele para que o aluno avance no processo de aprendizagem. Desse modo, ter consciência da necessidade de o aluno dominar os conhecimentos é fundamental a todo professor, em qualquer nível de ensino.

Pode-se pensar no quanto o trabalho por detrás da cena é conflituoso, de modo a conciliar os projetos pretendidos pelo professor e a motivação dos alunos para aprender, o que não significa manter os alunos disciplinados. A esse respeito, Tardif (2012, p. 221) destaca:

A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor.

Concordamos que fazer o aluno assumir seu processo de aprendizagem não é tarefa fácil, principalmente com alunos da escola pública, e, considerando os conflitos pelos quais o professor enfrenta na organização da aprendizagem do aluno, há de se concordar que o professor pode ser considerado um herói como observa outro estagiário.

### 3.3.3 O professor como herói, com muitas responsabilidades

No choque com a realidade da escola pública, quando ainda estagiária, P5 percebe as múltiplas responsabilidades que a docência exige. O contexto social das escolas, além do baixo salário, parece que foi determinante para ela pensar em outra profissão. Nesse sentido, fazer outro vestibular ou investir em outra carreira é o caminho que ela pretende trilhar para buscar sua realização profissional, que parece não estar definida. No seu caso, o fato de concluir o curso ainda jovem (22

anos) possibilita buscar outras oportunidades, visto que não se sente realizada com essa primeira escolha.

Outra estagiária, P7, também percebe o professor como um profissional com muita responsabilidade. Contudo, parece tomar a profissão como um desafio, afirmando que gosta de criança e que pretende assumir a docência, bem como destacando a importância do estágio para conhecer a realidade escolar.

(P7) . %Deu pra ter uma noção de como é dar aula pra criança dessa idade, como é as crianças de hoje, como se comportam, principalmente, porque vê-las em casa no dia a dia é uma coisa, na escola parece que é diferente. Foi suficiente pra saber, assim, se é o que você quer, se é o que você gosta+

Com base no fragmento observamos que a prática confirma a intenção de P7 de trabalhar na educação infantil. Apesar de informar que sua família conta com vários pedagogos+, relata que esse fator não influenciou na escolha do curso, podendo-se pensar que, no contato constante com o repertório de saberes da área, tenha iniciado um processo que colaborou para sua identidade profissional, a qual parece estar consolidada.

Nos relatos, a visão do professor como um **herói** (porque a profissão se apresenta com muitas responsabilidades), revelada por P5, pode estar atrelada ao que já foi mencionado no início deste trabalho, a saber: o ensino é uma atividade complexa. Como observado, atualmente, ao professor são atribuídas outras responsabilidades que antes cabiam aos pais. No seu início, a escola se restringia basicamente a sistematizar e transmitir conteúdos culturalmente acumulados, cabendo ao aluno aprender. A atividade do professor não era questionada. Atualmente, outras necessidades se impõem, fruto das mudanças estruturais na sociedade, exigindo dos professores outras ações, o que acentua a importância do seu papel em relação à qualidade do ensino. Essa realidade cria uma imagem de %como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas+(SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Quanto a essa questão, deve-se analisar que nas suas responsabilidades como profissional, sendo considerado um herói, o professor não está sozinho, uma vez que a prática pedagógica, como sinaliza Popkewtiz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1999), ocorre na interação entre três contextos diferentes, quais sejam: o contexto pedagógico, que se refere às práticas na sala de aula e diz respeito ao professor; o

contexto profissional dos professores, que corresponde ao subgrupo de profissionais que elaboram um modelo de comportamento profissional, produzindo um saber técnico que legitima a prática profissional; e o contexto sociocultural, que proporciona ao professorado os valores e conteúdos considerados importantes.

No que se refere ao contexto pedagógico, entende-se que a sala de aula é um lugar privilegiado não só para o professor ensinar, mas também para aprender, pois, no processo de socialização profissional, as influências informais são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação+ (SACRISTÁN, 1999, p. 70). Contudo, para além da sala de aula, sabe-se que o trabalho do professor é condicionado pelo sistema educativo, com suas leis e normas, bem como pelas regras de organização da própria escola. Nessa direção, o professor não atua sozinho, tendo em vista que a cultura profissional deve ser entendida como um jogo de influências educativas. Tratando-se de uma profissão que é socialmente partilhada, essa realidade explica sua dimensão conflituosa em uma sociedade complexa, na qual coexistem significados que divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. Sendo assim, concordamos com o autor quando afirma que para uma mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural.+ (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

De acordo com Esteve (1999), as profundas transformações ocorridas no sistema educativo nos últimos anos resultam da passagem de um sistema de ensino reservado às elites para um sistema de ensino destinado a todos, ou seja, à massa. Esse contexto implica que, ao ensinar hoje aos cem por cento das crianças, os professores se deparam com todos os problemas que elas trazem para a sala de aula, perdendo, desse modo, a referência do que antes era mais homogêneo. Diante de tais mudanças, os professores não souberam redefinir o seu papel, não havendo como voltar à escola que dominavam e conheciam. Diante disso, quando comparam essa escola à que trabalham atualmente, o sentimento de desencanto gera recusa às novas políticas educativas.

Entretanto, como lembra Silva (2009, p. 48), a partir das contribuições de Melucci (2004), somos todos herdeiros e fruto de um contexto que exige mudanças e para tanto é imprescindível exercermos as atividades com autonomia, mesmo que relativa, apoiada na capacidade de reflexão+. Para Esteve (1999), essas mudanças trazem surpresas, tensões, incertezas e novos conhecimentos, que podem levar o professor a não desempenhar o seu trabalho de modo satisfatório, pois, sem

analisar essas mudanças, esses profissionais sofrem críticas e são considerados responsáveis pelas falhas do sistema de ensino. Nesse caso, independentemente de quem provocou tais mudanças, o problema está em responsabilizar os professores em encontrar saída pelo que acontece na sala de aula, o que gera o conhecido mal-estar docente<sup>3</sup>.

Com base nas reflexões de Esteve (1999), concordamos quando ele afirmar que, como qualquer ser humano, diante de mudanças, esses profissionais enfrentam uma crise de identidade, cada um a seu modo. Há os que aceitam as mudanças, vistas como necessidade inevitável, e reconhecem que devem transformar a atitude em sala de aula, pois acreditam que as reformas educativas consistem em uma tentativa de encontrar respostas para novas situações. Já outros se sentem incapazes e têm atitude de inibição. Esses não se opõem abertamente, mas continuam a fazer o que sempre fizeram, enquanto que os outros ainda experimentam sentimentos contraditórios, quando não conseguem esquemas para sua atuação frente ao real da sala de aula e aos ideais do sistema de ensino.

### 3.3.4 Ser professor não é somente transmitir conteúdos, mas também considerar se aluno aprendeu

Os anos de experiência como aluno, quando observava os professores e também sua mãe, que era professora, não foram suficientes para P10 compreender a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O lugar de aluno lhe permite olhar o professor como transmissor de conteúdo e o aluno como receptor. Por esse motivo, entendemos que a experiência, por si só, não basta, tendo em vista que a fundamentação teórica é imprescindível, destacando-se, nesse sentido, o acompanhamento sistemático do professor da universidade para discutir as práticas e atualizá-las.

Parafraseando Nóvoa (2000, p. 134), ao deslocarem a atenção dos conteúdos a serem ensinados para quem ensiná-los, ou seja, para os alunos, os estagiários mudam a reflexão sobre o sentido do seu trabalho, direcionando-a para a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Considerar os saberes dos alunos deve ser um dos primeiros passos para organizar o planejamento dos

---

<sup>3</sup> A palavra mal-estar docente, presente na literatura pedagógica, pretende resumir os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor face às mudanças sociais (ESTEVE, 1999).

conteúdos a serem ensinados. Quando chega à escola, o aluno traz conhecimentos de sua realidade que precisam ser questionados, conforme aponta Freire (2002, p. 33):

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] Por que não estabelecer uma necessária ~~relat~~ intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social e a experiência que eles têm como indivíduo?

Para um ensino de qualidade, como observado anteriormente, não basta o professor conhecer o conteúdo, uma vez que se deve considerar se o aluno aprendeu e o que aprendeu. Freire (2002, p. 52), no seu conhecido livro *Pedagogia da Autonomia*, destaca o seguinte argumento: ~~o~~ ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o aluno construa a sua aprendizagem.

Vale lembrar que no ato de ensinar o professor pode assumir uma educação libertadora ou bancária (FREIRE, 1987). Na primeira, o professor alicerça e constrói sua ação pedagógica no diálogo com os alunos, partindo de situações concretas da realidade deles, que se reconhecem como parte do contexto e problematizam as situações vivenciadas. Nessa direção, a educação é libertadora, conscientizadora, e o aluno toma consciência da estrutura social que o oprime. Em oposição, temos uma pedagogia bancária, na qual o professor se considera um detentor do saber e transmite os conteúdos sem uma reflexão crítica, sem diálogo com a realidade do aluno e sem considerar os seus conhecimentos prévios, o que não favorece uma tomada de consciência da realidade vivenciada. Desse modo, forma-se um educando acomodado, que não questiona a realidade social (FREIRE, 2001).

Nessa direção, Lüdke e Boing (2004), ao analisarem os caminhos da profissão docente, a partir das contribuições teóricas de Gauthier e Mellouki (2004), acreditam que o professor tem um mandato específico que se diferencia de outros intelectuais, por ser um mediador, crítico e intérprete da cultura, sendo a escola a instituição privilegiada para a transmissão da cultura na sociedade atual. Nesse contexto, entendem o professor como o principal ator, pelo qual, ~~o~~ obrigatoriamente, passam as diferentes culturas, sendo, de certa forma, herdeiro e depositário da cultura. Como um intelectual crítico, o professor, na interação com os alunos, lê, explica textos, situações e sentimentos, podendo, desse modo, segundo Gauthier e

Mellouki (2004 *apud* LÜDKE; BOING, 2004, p. 1177): *levar os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrem os seus próprios itinerários, numa busca de construção de seus conhecimentos+*

### 3.3.5 Ensinar a adulto é diferente de ensinar a uma criança

A partir das respostas de P4, percebemos que a experiência da mãe, como professora muito dedicada, parece ter sido determinante para a sua identidade com a profissão. Contudo, não foi suficiente para compreender a diferença entre o processo de alfabetização de adultos e de criança, o que somente foi proporcionado com a prática de ensino. Diante desse contexto, o estágio se mostra fundamental no entendimento de que ensinar a uma criança não é o mesmo que ensinar a um adulto. Na prática, essa estagiária percebe plenamente a diferença, como se tomasse consciência. Porém, essa consciência não se deu somente pela prática, uma vez que os conhecimentos teóricos explicitados pela professora de estágio ajudaram na compreensão da educação de jovens e adultos.

De acordo com P4, foi a partir do estágio que ela passou a compreender a diferenciação entre alfabetização de crianças e de adultos, um saber construído com a prática. Tal aprendizado deve-se às orientações da professora de estágio, pois, como aluna do currículo antigo, não cursou a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que não era obrigatória, diferentemente do currículo atual. Contudo, o estágio foi realizado exatamente na EJA, porque trabalhava durante o dia, possuindo disponibilidade de estágio para o período da noite, optando por essa modalidade de ensino.

(P4) . *que fez a gente desenvolver bem o estágio foi mesmo as orientações da professora de estágio. Antes de colocar a gente na sala de aula ela deu uma explicação sobre toda realidade do que é/do que seria uma turma da EJA. Então, tudo aquilo que ela disse em pouquíssimo tempo foi o que contribuiu muito para nossa atuação+*

Certamente, alfabetizar adulto é diferente de alfabetizar crianças, destacando-se aqui alguns aspectos percebidos pela estagiária, os quais podem ser acrescentados a outros.



Uma das primeiras diferenças é que o aluno da EJA, como destacado pela estagiária, tem uma história de vida mais longa e uma representação sobre a forma de aprender a ler e a escrever que é diferente da criança. Isso ocorre porque muitos alunos da EJA já frequentaram a escola em outros tempos e acreditam na cópia como forma de aprender a escrever, podendo entender o erro como algo negativo, atribuindo o fracasso escolar a eles próprios. Além disso, aqueles que não frequentaram a escola acompanham os filhos ou outros colegas, tendo, desse modo, alguma representação. Com as crianças, o processo é diferente, pois o aprender a ler e a escrever pode ser percebido como um jogo ou brincadeira, por exemplo.

Para que o aluno da EJA aceite outra forma de ensinar e aprender, a professora Sandra Medrado<sup>4</sup> sugere que o professor explique ao aluno que é pensando sobre o sistema de escrita que ele vai avançar (como defende Emília Ferreiro<sup>5</sup>). Ou seja, não é só copiar, mas pensar em que letra ele vai usar para escrever determinada palavra, o que leva o aluno a aprender. Assim, o erro é algo normal, que faz parte do processo, e cabe ao professor ajudar o aluno. Para tanto, o professor precisa de fundamentação teórica e de argumentos que levem os alunos a aceitarem as mudanças na forma de ensinar e aprender.

Levar em consideração as histórias de vida dos alunos da EJA, ou seja, evoluir a partir da realidade deles, é uma das ideias defendidas por Paulo Freire. Isso tem um desdobramento amplo, pois a sua proposta em relação à prática educativa envolve duas dimensões: a social e a política<sup>6</sup>, que não cabem ser discutidas no momento. Porém, compete destacar que partir da realidade do educando não significa ficar presa a ela, devendo-se avançar para compreender o contexto social mais amplo.

Ao relatar sua experiência de estágio com a EJA, essa participante demonstra sua preocupação em levar em consideração a história de vida dos alunos, quando percebe a diferença entre ensinar a uma criança e ensinar a um adulto:

(P4) . Foi uma experiência muito boa porque realmente é diferente você ensinar a uma criança de você ensinar a um adulto. É muito diferente. Porque você começa a falar certos

---

<sup>4</sup> No vídeo do discurso do educador com alunos da EJA, a professora Sandra Medrado elucida as representações que os alunos da EJA têm sobre o processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=4FpzrFwRrM](http://www.youtube.com/watch?v=4FpzrFwRrM)>.

<sup>5</sup> FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Editora Artmed/*Reflexões sobre alfabetização*, Emília Ferreiro, Cortez Editora, 1995.

<sup>6</sup> No livro *Educação como Prática da Liberdade*, Editora Paz e Terra, 2001, Paulo Freire apresenta seu método para a alfabetização de adultos.

assuntos e ele já vem com uma história de vida, de conhecimento. A gente sempre tinha a preocupação, no planejamento, de levar em consideração se aquele conteúdo iria ser utilizado no dia a dia dele.+

Ao lado das proposições de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, as investigações de Emília Ferreiro (1985) sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram contribuições importantes para a EJA e, inegavelmente, ambas se complementam. Os dois estudos percebem o aluno como sujeito da aprendizagem e rejeitam o uso de linguagem artificial ou específica para o processo de alfabetização. Nesse sentido, para quem busca referência sobre a alfabetização de adultos, é preciso levar em conta as contribuições de Emília Ferreiro, como reconhecem os estudiosos da obra de Freire (do Centro de Estudos em Educação Vereda)<sup>7</sup>.

Outra referência mais recente para pensar a educação de adultos é a Andragogia<sup>8</sup>, palavra de origem grega que deriva de *andros*-adultos e *gogos*-educar. Portanto, a Andragogia corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender+(MARTINS, 2013, p. 145).

Pouca explorada no Brasil, a Andragogia aparece como uma nova abordagem para os educadores que buscam referência na educação de jovens e adultos, destacando-se que a experiência de vida é a fonte mais rica para o processo de ensino-aprendizagem dos adultos.

De acordo com Martins (2013), o modelo andragógico baseia-se nos seguintes princípios: os adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo; adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados como adultos; as suas experiências são a base de seu aprendizado; a motivação para aprender está relacionada às situações reais de seu dia a dia; o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.

Observando que esses princípios não se distanciam do que é enfatizado por Freire (2001), Martins (2013) sugere que o professor da EJA deve pensar que é um provocador cognitivo, que não é levar o conhecimento para o aluno, mas enriquecer

---

7 No vídeo *As contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de adultos*, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do MEC, Emília Ferreiro, José Eustáquio Romão, Vera Barreto e Vera Masagão, trazem essas considerações.

<sup>8</sup> O termo aparece na literatura internacional nas obras do norte-americano Malcolm Knowles (1980, 1990a, 1990b), nas quais condensou os principais pressupostos da Andragogia (NOGUEIRA, 2004, p. 3).

e valorizar os conhecimentos dos estudantes, suas histórias de vida, estabelecendo uma nova forma de abordar o ensino-aprendizagem.

3.3.6 O professor deve ser aberto a mudanças e refletir sobre a prática, pois não basta ter experiência

Como sinalizado na introdução desta pesquisa, a ideia de professor como um profissional reflexivo, que investiga sua prática e constrói conhecimentos, foi desencadeada por Donald Schön a partir da sua conhecida obra *Educando o profissional reflexivo* (2000), que inicialmente não focalizava o professor. No entanto, como observa Lüdke (2001, p. 80), suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação. Então, o componente reflexão tem sido bastante considerado nos currículos de formação dos professores e, conseqüentemente, no processo identitário.

Apesar da importância dada a tal conceito, é preciso entender que não basta refletir, pois todo ser humano reflete. Desse modo, é necessário observar o conteúdo da reflexão, que não deve ser restrita à sala de aula, levando-se em conta os condicionantes sociais que interferem no trabalho do professor. Para tanto, a reflexão deve ser coletiva, como destaca Zeichner (1993), socializada entre os pares, para que os problemas não sejam vistos como exclusivamente dos professores, desconectados da relação com o sistema social mais amplo.

Zeichner (1993) entende que, quando os professores não assumem uma atitude reflexiva frente ao ensino, podem aceitar com naturalidade o que acontece no cotidiano, deixando que outros definam o que fazer e tracem os objetivos almejados, o que torna esses professores meros agentes de terceiros. O autor lembra que reflexão não é um conjunto de passos a ser seguido, mas uma maneira de ser professor; não é a busca de soluções mágicas, mas implica intuição, emoção, paixão.

Reflexão significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 17).

O trecho acima lembra o que afirma Dewey (1979) sobre a ação reflexiva, a qual implica necessariamente três atitudes. A primeira é a **abertura de espírito**, que se refere a saber ouvir mais de uma opinião, como também admitir a possibilidade de errar. A segunda é a **responsabilidade**, que diz respeito a uma análise cuidadosa da ação, a examinar o que faz e por que faz. Essa responsabilidade envolve três consequências do ensino: as pessoas, que correspondem aos efeitos do ensino no autoconceito dos alunos; as acadêmicas, que implicam o efeito do ensino no desenvolvimento intelectual do aluno; as políticas e sociais, que estão relacionadas ao efeito do ensino na vida dos alunos. Por fim, destacamos a **sinceridade** como última atitude necessária à ação reflexiva, referindo-se ao professor, de fato, considerar a importância de assumir-se como sujeito da própria aprendizagem e autoconstrução.

Libâneo (2010, p. 70) também defende que a reflexão sobre a prática deve ultrapassar a sala de aula e destaca que é necessário o professor se apropriar de teorias como um marco para as melhorias das práticas de ensino e também aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando novos instrumentos de ação. Diante dessa colocação, reforçamos que não basta refletir, pois os diferentes pontos de vistas proporcionados pela apropriação de teorias são indispensáveis ao processo de reflexão, podendo-se acrescentar ainda que escrever sobre as reflexões pode colaborar para sistematizar um conhecimento sobre o fazer pedagógico.

É preciso atentar para a preocupação de Libâneo (2010) a respeito de o processo de reflexão ser apropriado pelo futuro professor. Nesse sentido, o professor formador tem o papel importante de levar o aluno a refletir. Tal ato, realizado juntamente com o aluno, leva-o a perceber os conceitos-chaves, mas não se trata que a mudança da prática vai ocorrer a partir de um trabalho de reflexão sistemática (LIBÂNEO, 2010, p. 72), pois a reflexão não resolve todos os aspectos. Então, faz-se necessária uma cultura geral, ou seja, a apropriação de teorias que ajudem o professor a aprimorar o trabalho e a desenvolver a capacidade de refletir sobre sua prática, sendo, para tanto, preciso que a formação inicial tenha essas características.

Verifica-se que para P9 a reflexividade é muito importante e pode ter sido desenvolvida durante o curso, pois, em seu relato, enfatiza:

(P9) . %Eu acho que para ser professor tem que está aberto sempre às novas mudanças, sempre a novos estudos, a novos conhecimentos e você tem que tá sempre refletindo sobre a sua prática em sala de aula. Eu acho isso tão importante, porque você não pode, assim, achar porque você já é professor, como eu já vi muitas pessoas falando: %Ah! Mas eu sou professor há TRINTA anos, eu sei como ministrar isso, É ASSIM!+. Eu acho que o professor não pode ser assim. Tem que estar sempre muito aberto. Fazer com que os alunos tenham autonomia, tá entendendo? [...]. Num sei nem como dizer, mas mudou muito minha visão de ser professor. Muito. Muito. Muito+.

Da entrevista com P9, tivemos a impressão de que, do mesmo modo que sua história de vida foi aberta às mudanças (trabalhava de maneira autônoma, voltou a dedicar-se aos estudos e pensou em fazer outro curso), essa abertura de espírito também está presente na forma como vê o professor: um profissional que deve estar aberto a mudanças e a novos estudos. Ressaltamos que durante a entrevista ela confirma que se sente bem preparada para o exercício do magistério e atribui isso ao curso.

Em uma perspectiva mais política, destacam-se as reflexões de Paulo Freire (2002, p. 24), que também defende que o professor deve ser reflexivo, quando afirma que %a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode se tornar um blablabla e a prática, ativismo+.

Freire (2002, p. 32) percebe o professor como um investigador da própria prática e aponta: %Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino+. A esse respeito, faz o seguinte comentário:

fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002, p. 32).

As análises até aqui desenvolvidas, no que se referem aos saberes construídos pelos estagiários sobre a docência, nos instiga a pensar na relação entre o processo identitário e os conhecimentos profissionais adquiridos no percurso da formação inicial, consideradas no item a seguir.

### **3.4 A relação entre processos identitários e conhecimentos profissionais**

Analisando as falas dos participantes, é possível perceber que para esses alunos estagiários os estudos teóricos, aliados às experiências que vivenciaram no curso, contribuíram para mudar o que sabiam sobre *ser professor*. Desse modo, alguns fortaleceram a identidade com a profissão, enquanto outros desistiram de investir na carreira docente. Nessa direção, pode-se pensar que essas aprendizagens sobre *ser professor* podem contribuir para o processo identitário, o qual continuará a se desenvolver, dependendo não somente do professor, pois, como observado nas pesquisas, outros fatores se impõem, como a instituição escolar, as políticas de valorização, a interação com os alunos e os colegas professores.

Entendemos que as disciplinas do curso, aliadas à prática do estágio, constituíram uma fase fundamental para superar a visão ingênua sobre a docência, trazendo mais clareza para compreender questões importantes para o bom desenvolvimento profissional, quais sejam: os vários saberes necessários à ação educativa; a importância do planejamento; o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; a visão do professor para além do mero transmissor de conteúdos; a diferença entre alfabetizar adultos e alfabetizar crianças.

De acordo com Pimenta (2012), os conhecimentos sobre ser professor trazidos pelos alunos ao ingressarem no curso são obtidos e construídos a partir de suas experiências enquanto alunos da educação básica. Assim, eles sabem indicar quais foram os bons professores, quais os mais significativos em suas vidas, ou seja, os que contribuíram para uma formação humana. Além disso, sabem o que é ser professor a partir das representações que a sociedade tem desse profissional, divulgadas nos meios de comunicação. Então, o grande desafio dos cursos de formação inicial é colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor como aluno* ao *seu ver-se como professor* (PIMENTA, 2012, p. 21), ou seja, deve colaborar para construir sua identidade profissional, tendo em vista que somente as experiências anteriores ao curso não bastam, pois eles veem a escola e os professores com os olhos de alunos, aspecto que é observado quando percebem que ser professor exige muitos conhecimentos de várias áreas, indo além de gostar de crianças ou ministrar aulas. Nesse sentido, podemos dizer que o curso de formação inicial, juntamente com o estágio, contribuiu para mudar as referências prévias sobre ser professor, sobre a atividade de ensino-aprendizagem.

Considerando que os participantes desta pesquisa não são professores efetivos e que a prática de ensino no estágio é uma aproximação com o futuro campo de atuação, uma oportunidade de se ver como professor, algumas aprendizagens citadas pelos estagiários somente foram construídas por meio do estágio, enquanto outras ocorreram durante o curso. A partir dessas interpretações, é possível dizer que as aprendizagens sobre *ser professor* colaboram para a construção da identidade docente, visto que, conhecendo-as, a maioria dos alunos intenciona investir na profissão. Salienta-se que essa identidade continuará a ser reconstruída ao longo da carreira, como também por meio da própria formação (que não se encerra ao receber o diploma), o que é observado por vários alunos, quando indicam que farão cursos de especialização ou mesmo o mestrado.

Desse modo, é possível dizer que 70% dos partícipes (sete dos dez entrevistados) firmaram identificação com a docência, pois expressaram, a partir de algumas características próprias da atividade docente, interesse em assumir a profissão em um futuro próximo.

Das falas, depreende-se que o estágio e o próprio curso contribuíram para a escolha da profissão, porém devemos observar que o estágio é um momento em que o aluno, em suas primeiras experiências formativas, está sob o olhar de dois professores: um da universidade e outro da escola. Novas identidades serão construídas na interação com os colegas professores na escola, quando professor efetivo. Tempo em que suas expectativas em relação à profissão serão novamente revistas e estarão interligadas em nova rede de histórias, que inclui a relação com os alunos, a interação com os colegas professores, com o diretor e com o próprio processo de ensinar e aprender, construindo assim novas identidades, ou seja, o processo identitário em si.

### **3.5 Observações sobre a identidade em construção**

Observando as histórias de vida e o percurso formativo dos participantes deste estudo, percebemos que os recursos com os quais os futuros professores construíram suas identidades são bastante diversificados, nem sempre com características comuns, inclusive do ponto de vista da formação inicial, incluindo uma boa experiência da prática de ensino desenvolvida no estágio, diferenciando

para cada um a forma de viver o trabalho. Como adverte Lelis (2001, p. 48), essas diferenças devem ser afirmadas, pois encerram condições objetivas de produção dos sujeitos sob as quais construíram formas de perceber e classificar o mundo. Podemos observar ainda que os conhecimentos construídos sobre ser professor, no que se refere ao que é necessário para desenvolver sua prática profissional, são síntese viva de um conjunto de experiências relativas às marcas da escolarização a que foram submetidos, aos processos de formação prévia, [...] na qual construíram uma forma de ser professor, pessoal e intransferível (LELIS, 2001, p. 48).

A partir das construções teóricas sobre a identidade profissional, apresentadas pelos autores, podemos concordar que a identidade docente é um processo em construção permanente. Nesse sentido, trazemos o pensamento de Freire (1987), para quem **ser professor** é algo inacabado, em constante movimento, o que está relacionado à própria condição humana, porque o homem é curioso, é um ser que indaga, que reflete.

Nas discussões teóricas, percebemos que o profissional docente vai se construindo como um processo dialético entre o eu pessoal e o eu profissional, como também nas trajetórias individual e coletiva para as quais concorrem vários fatores, dentre os quais destacam-se as experiências ao longo da vida, incluindo a história de vida; a formação inicial e contínua; o clima organizacional da escola (no qual se dão as trocas de saberes coletivos); a interação com os colegas de trabalho; o sistema de ensino com suas normas e leis; os fatores político-institucionais; o *status* profissional. Citamos, por fim, uma crise de identidade que entendemos estar muito relacionada à desvalorização do trabalho docente em termos econômicos.

A questão é que socialmente há o reconhecimento da importância da figura do professor para o processo de aprendizagem do aluno (como facilitador, organizador desse processo). Contudo, como percebe Sacristán (1999, p. 67), ainda que a importância da missão dos professores seja declarada, não se verifica uma posição social elevada nem se pode negar que a imagem social interfere na escolha da profissão. Podem ser citadas, ainda, as condições de trabalho e a relação com os alunos, que hoje parecem mais problemáticas em função de trazerem para a escola questões sociais.

O êxito no início da carreira (nos estágios, principalmente) colabora para a afirmação de uma identificação com a profissão, o que requer não apenas conhecimentos teóricos, mas também se faz necessário incorporar uma definição



de si e uma projeção no futuro que envolve partilhar a cultura do trabalho e a exigência de trabalho bem feito+ (DUBAR, 2012, p. 357). Além disso, a prática reflexiva, para esse autor, é indissociável da situação de trabalho e de experimentações que ao longo da carreira tornam-se qualificantes.

Pensando nos estágios dos cursos de graduação como espaços de construção da identidade, é imperativo atentar para esse lugar, que merece mais atenção das instituições formadoras por ser, para a maioria dos alunos, uma primeira experiência profissional e, a depender do modo como se desenvolve, o estágio pode marcar de forma positiva ou negativa a identificação com a profissão.

Com base nas contribuições de Pimenta (2012), Nóvoa (1995), Esteves (1999) e Dubar (1997, 2012), podemos pensar a identidade profissional docente como uma construção que se efetiva a partir das relações sociais, incluindo nesse contexto as relações de trabalhos realizadas antes, durante e após a formação inicial. O vínculo dos alunos estagiários com a atividade docente, que é o ensino, considerando os contextos percorridos na formação inicial, vai exigir deles uma definição de si, como parte essencial do processo identitário, pois entendemos que o ser humano necessita ser reconhecido socialmente ao inserir-se no mercado de trabalho. Esse reconhecimento se dá pelo que ele sabe da profissão e pela valorização social desse saber, o que colabora para o processo identitário.

Passemos agora a compreender as concepções teóricas sobre o saber docente e, em seguida, a identificar os saberes que os estagiários sinalizam ter construído na prática desenvolvida no estágio. Entendemos que os dados da nossa pesquisa sobre o processo identitário, em que os participantes sinalizam o que sabem o que é ser professor, de certo modo, se interpõem aos saberes construídos no estágio (o que é preciso para saber ensinar). Contudo, não tivemos a intenção de reuni-los, mas de explicitá-los, por entendermos que estão situados em categorias diferentes que se interligam (identidade/saberes). Por essa razão, assumimos a necessidade de explicitar essa sobreposição para configurar momentos que se interpõem, o que foi corroborado nas falas dos participantes.

#### 4 O SABER DOCENTE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

“Conhece-te a ti mesmo”(oráculo de Delfos)

A preocupação com os saberes necessários para o ensinar formal, ou seja, institucionalizado, decorre de um movimento que tem origem no exterior, quando vários pesquisadores questionaram sobre conhecimentos, competências e habilidades que servem de base para o professor desenvolver a prática docente, os quais podem ser incorporados aos programas de formação (GAUTHIER et al,1998).

Compreender o que é preciso para saber ensinar, na concepção de Gauthier et al (1998, p. 18), pode ser interpretado como um incentivo para que o professor, enquanto docente, conheça a si mesmo, a sua identidade profissional, os seus saberes, as suas habilidades e atitudes.

Como lembram os pesquisadores, toda profissão deve ter seus saberes formalizados, mas o ensino “não se dá a refletir sobre si mesmo”, sendo difícil definir os saberes envolvidos no seu exercício. Além disso, o ensino tem se desenvolvido em torno de certas ideias preconcebidas, como, por exemplo, a de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter experiência, o que aponta para uma certa “rigidez conceitual”(GAUTHIER et al, 1998, p. 20).

Outros autores identificam que na década de 1980 os Estados Unidos e o Canadá iniciaram um movimento reformista na formação inicial dos professores da educação básica para tentar compreender o que e como os professores sabem sobre seu próprio trabalho, com o objetivo de reivindicar o *status* profissional para os educadores. Desse modo, os estudos sobre o saber docente nasceram atrelados ao movimento de profissionalização do ensino. Entendia-se que os professores, ao se apoiarem num repertório de saberes válidos pelas pesquisas, poderiam garantir legitimidade e eficácia à sua ação. Foi lançado, então, um apelo aos pesquisadores, principalmente universitários, para que constituíssem um repertório de conhecimentos válidos para o ensino (BORGES, TARDIF, 2001).

No cerne desse movimento sobre profissionalização, está a questão da epistemologia da prática<sup>9</sup>, indagando sobre quais os conhecimentos que os

---

<sup>9</sup> Definida como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000, p. 13).

profissionais mobilizam na prática. Para Tardif (2000), o objetivo do movimento de profissionalização dos professores tem sido implantar as características do conhecimento profissional dentro do ensino e na formação do professor, tentando definir um repertório de saberes para o ensino. Sendo esses esforços bem-sucedidos, o ensino se tornaria profissão.

Amparado pela literatura sobre as profissões, Tardif (2000) considera que as diferenças entre as profissões estão na natureza dos conhecimentos profissionais, que apresentam as seguintes características: é um conhecimento especializado e formalizado; é adquirido por meio de uma formação de alto nível, de preferência na universidade; é pragmático; pertence legalmente a um grupo; é avaliado por seus pares; exige autonomia e ao mesmo tempo improvisação de situações novas; é evolutivo e exige uma formação continuada; a sua utilização é responsabilidade dos próprios profissionais. Se esses esforços forem bem-sucedidos, o movimento sobre a profissionalização concorda que o ensino pode se tornar profissão.

De modo geral, como resume Alves (2007), os estudos sobre os saberes docentes têm como característica melhorar a formação do professor, transformar a estrutura do ensino e o *status* profissional.

Nessa perspectiva, cada país vivencia as reformas a seu modo, mas há traços comuns. No Brasil, as reformas da década de 1990 se inscrevem no prolongamento desse contexto mais amplo, conforme destacam Tardif, Lessard, Gauthier (2001 apud BORGES, TARDIF, 2001, p. 15): o ensino é concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; os professores são considerados como produtores de saberes específicos ao seu próprio trabalho, ou seja, práticos reflexivos, capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática; ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos; instauram-se normas de acesso à profissão; estabelece ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas (este é considerado o objetivo mais significativo).

De fato, as pesquisas das décadas anteriores (especificamente as de 40 e 50 do século XX) sobre o ensino não focalizavam o professor, e sim o aluno. São chamadas do tipo processo-produto (análise das performances do ensino . o processo . e da aprendizagem do aluno . o produto . , sendo o professor visto como uma variável secundária). Nas décadas de 1960 e 1970, as pesquisas sobre o ensino se ampliaram, mas conservaram a mesma orientação processo-produto.

Porém, é nas décadas de 1980 e 1990 que se desenvolveu um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (BORGES, TARDIF, 2001).

A profusão de pesquisas sobre os saberes docentes desenvolvidas, principalmente, nos Estados Unidos é destacada em um dossiê<sup>10</sup>, que, na opinião dos organizadores, reflete as tendências de pesquisa sobre formação de professores tanto no âmbito internacional como no Brasil. Na sua apresentação, Borges e Tardif (2001) observam que nas produções desses inúmeros trabalhos aborda-se mais ou menos o mesmo fenômeno, somando-se outros cujas categorias são: crenças, concepções, competências, estas que não se referem exatamente à noção de conhecimento. Além disso, como observam os autores, esse crescimento das pesquisas não é apenas quantitativo, mas também qualitativo, em termos de enfoque ou teorias e metodologias utilizadas, como, por exemplo: o construtivismo e o socioconstrutivismo, a etnometodologia e o simbolismo-interacionismo, bem como a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, a antropologia cultural, as teorias do senso comum . estas compreendendo um rol de pesquisas voltadas ao conhecimento do professor.

A partir dessa diversidade, Borges e Tardif (2001, p. 13) consideram que esse campo de pesquisa transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, como também de luta simbólica de poder entre diversas correntes que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias.

Vale lembrar que a tentativa dos pesquisadores era definir a natureza dos conhecimentos que serviam de base para o exercício do magistério. Com o tempo, essa temática se ampliou, dando origem a outras produções teóricas autônomas e enfocando relações como trabalho do professor e sua formação, pensamento dos professores e suas histórias de vida, o saber dos professores e os saberes sociais etc.+(TARDIF, 2012, p. 227).

Na realidade brasileira, também se reconhece que por muito tempo não se questionou quais são os saberes que os professores mobilizam na sua prática profissional. Entendia-se que eles apenas aplicavam os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Inclusive na seleção de professores, o foco se voltava para os conhecimentos específicos da sua disciplina e os aspectos pedagógicos ou

---

<sup>10</sup> *Educação e Sociedade, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP. n. 74, 2001.

relacionados à prática eram pouco explorados, seja pelas pesquisas, seja pelas instituições formadoras (FIORENTINI, SOUZA JUNIOR, MELO, 2003).

Esses autores identificam que no Brasil, na década de 70 do século XX, fase do tecnicismo, os programas de formação e seleção do professor valorizavam aspectos didático-pedagógicos com ênfase nas tecnologias de ensino. Na década seguinte, o discurso se voltava para a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Os saberes tácitos e as crenças eram pouco investigados. Nos anos 1980, têm início os primeiros estudos sobre o saber docente e as práticas pedagógicas, mas as investigações se voltavam para suas carências ou modelos teóricos que os idealizavam. Na década de 1990, é reconhecida a complexidade da prática docente, tendo início as pesquisas com novos enfoques para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos (FIORENTINI, SOUZA JUNIOR, MELO, 2003). Tais pesquisas, com reflexos da produção internacional, tentam resgatar o papel do professor, cuja formação é pensada, agora, para além da acadêmica, incluindo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão.

Nos estudos de Nóvoa (1995), por exemplo, identifica-se que a abordagem teórico-metodológica dessas pesquisas, agora, dá voz ao professor, incluindo sua trajetória de vida. Assim, o foco que antes se voltava para as competências passa a ser no professor e para a produção de conhecimentos próximos do seu cotidiano. É a partir dessa perspectiva que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente+(NUNES, 2001, p. 29).

#### **4.1 O saber docente na visão de alguns autores**

Considerando o intento de investigar a construção de conhecimentos durante a prática de ensino desenvolvida no estágio supervisionado, colocamo-nos diante da diferença entre **saber e conhecimento**, por isso, a necessidade de entendermos como alguns autores discutem esses conceitos relacionando-os à prática profissional docente. Antes, porém, é importante destacar que os textos em educação normalmente se referem aos termos conhecimento e saber sem distinção. Conforme Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998, p. 312), conhecimento se aproxima mais das produções científicas sistematizadas, aceitas pela academia, enquanto que o saber representaria um conhecimento mais relacionado à prática e ao saber fazer,

sem passar por formas rígidas de validação. Nessa direção, assim como em Tardif (2012), nesta pesquisa, a noção de saber tem sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e incluindo o saber fazer e saber ser. Parafraseando Tardif (2012, p. 60), a noção de saber reflete o que os próprios estagiários dizem ter aprendido durante o estágio a respeito dos seus saberes.

É oportuno observar que muitas produções sobre o saber docente abordam esse fenômeno usando outras categorias, como crenças, concepções, competências, sem se referir exatamente a conhecimento (BORGES, TARDIF, 2001, p. 12).

Ao considerar o professor como alguém que pensa sobre o trabalho que desenvolve em sala de aula e que constrói um saber, Azzi (2012) compreende o saber como uma fase do conhecimento e, nesse nível, o ser humano organiza os conhecimentos preliminares para atender às necessidades da prática imediatas, sem alcançar ainda um plano de organização metódica, que seria a fase de construção de conhecimento. Nesse sentido, o professor, em seu processo de trabalho, lança mão de conhecimentos de uma forma muito original, criativa, sem uma organização intencional do saber. Para a construção de conhecimento, o professor necessitaria investigar e sistematizar sua atividade de trabalho de forma metódica.

Feitas essas considerações inicialmente, reportamo-nos a Schön (2000), para quem a ideia de conhecimento profissional tem como base o conhecimento da prática, conhecimento em situações imprevistas, inusitadas. O conhecimento que emerge dessa situação é difícil de ser explicado verbalmente, mas ele existe e pode ser descrito a partir da reflexão sobre a ação.

Ao esboçar como se processam o ensino e a aprendizagem nos ateliês de arquitetura, as análises de Schön (2000) se voltam para a postura do professor e do aluno, desenvolvendo um novo *design* para o ensino. O autor considera que o aluno começa imitando o instrutor (professor) e isso pode gerar o sentimento de perda de identidade, de não ter originalidade. Esse sentimento pode estar ligado a uma ideologia de educação em que o pensar por conta própria é valorizado e o **imitar** é desprezado. Porém, as restrições sobre a imitação são desprezadas na teoria e bem-vindas na prática, o que pode ser peculiar de uma cultura, pois em países do

extremo oriente, como observa o autor, não há desprezo pela imitação (SCHÖN, 2000).

A partir da imitação reflexiva, o aluno aumenta a performance e amplia as escolhas nas próximas experiências, por se sentir confiante em suas habilidades. Para tanto, necessita que aceite a disciplina inicial e se disponha a refletir sobre o que o professor faz (SCHÖN, 2000, p. 101). Diante dessa posição, somos levados a pensar que, para o autor, o conhecimento se constrói a partir da reflexão vivenciada em sala de aula, a qual é partilhada entre o professor e o aluno, revelando-se no ensino prático reflexivo, aprender fazendo.

Ghedin (2010), ao discutir as ideais de Schön sobre o conhecimento proveniente da ação (conhecer na ação), entende que não significa que ele (o conhecimento) seja exclusivamente prático, excluindo-se a teoria: "Conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas impressões da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso agir no mundo" (GHEDIN, 2010, p. 132).

Concordando com o autor, entendemos que o saber não é só prático (saber fazer), é uma relação entre a prática e a interpretação que se faz dela, pois na realidade existe uma relação dialética que muitas vezes não é percebida, chamada de *práxis*, em que teoria e prática estão juntas em um agir consciente. Essa definição é sistematizada pelo autor da seguinte forma: atividade prática é ação efetiva no mundo, transforma o mundo; atividade teórica não transforma as coisas, modifica nossa consciência (ação mental) sobre os fatos, "que é imprescindível para operar no plano teórico um processo prático" (GHEDIN, 2010, p.133). Desse modo, a teoria subsidia a prática. Daí, na formação dos professores, o autor propõe mudar da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, por entender que é preciso transpor a prática reflexiva proposta por Schön para uma prática dialética. Para Ghedin (2010, p. 134), "nessa relação entre a prática e a teoria que se constrói o saber docente, resultado de um longo processo histórico e definido pela sociedade como conhecimento a ser transmitido pela escola, sendo o professor responsável por essa transmissão".

Sobre experiências como forma de conhecer, reportamo-nos a Dewey (1979, p. 152), para quem a simples atividade não se constitui em uma experiência. Para ele, experiência implica mudança consciente do sujeito que sofre uma ação, tendo

que perceber as consequências dessa ação. Nessa direção, o valor de uma experiência reside na percepção das relações entre o que se pensa e o que se faz.

Pensando o estágio como um período de experiências significativas para os alunos, entendemos que a teoria ganha importância, pois, como afirma Dewey (1979, p. 158), ao falar da reflexão na experiência, *sem algum elemento intelectual, não é possível nenhuma experiência significativa*.

Diante do que nos apontam os autores citados acima, supomos que o saber/conhecimento dos alunos estagiários revelado a partir da prática de ensino desenvolvida no estágio emerge da relação deles com o contexto da sala de aula, sabendo que, para isso, concorrem o embasamento teórico prévio e as orientações do professor supervisor, bem como do professor da escola, dentre outros, como veremos nas análises.

Passamos no próximo item a entender como alguns autores classificam os diversos saberes mobilizados pelos professores na sua atividade profissional, que é o ensino.

#### **4.2 Saberes docentes, tipologias e classificações (saberes necessários à prática docente)**

Como indicado anteriormente, o saber docente vem sendo estudado por várias perspectivas teóricas e metodológicas e se direciona para a importância do professor no processo de construção de saberes válidos para o ensino. Na presente pesquisa, vamos nos deter nos estudos desenvolvidos pelos autores Tardif (2012) e Pimenta (2012), por serem referências nas pesquisas sobre o saber docente. Ambos consideram a prática docente como uma prática que reflete o meio social e não se limita à transmissão de conteúdo. É uma prática complexa para a qual concorrem vários saberes.

Partindo de uma análise sociológica, Tardif (2012) traz contribuições de estudos internacionais e faz uma análise bastante ampla que serve de guia para nossas análises. Ele situa o saber docente na relação direta com o trabalho, explicitando uma diversidade de saberes que trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser muito diversificados, cuja natureza e fontes são bastante variadas. Considera o trabalho como uma práxis social, que, em termos sociológicos, modifica a identidade de quem trabalha, ao mesmo tempo que



o trabalhador transforma o seu trabalho. A partir desse pensamento, entendemos que, se um professor ensina por muito tempo, isso provoca mudanças em si mesmo e, desse modo, sua identidade carrega as marcas da atividade profissional.

Para esse autor, a relação do professor com o saber não se limita a transmitir conhecimento+ já construído, como por exemplo, os conteúdos do livro didático. A prática docente integra diferentes saberes e o professor é detentor de um saber que surge da prática, da experiência. Essa experiência significa o %conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito se identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional+ (MONTEIRO, 2002, p. 138).

As investigações de Tardif (2012) têm como objetivo revelar os saberes que os professores mobilizam em situação prática e tentar compreendê-los, uma vez que estão situados entre o social e o individual. Como um saber social, esses saberes dependem das condições sociais e históricas nas quais os professores desenvolvem sua atividade profissional, que é o ensino, estando ligado às condições da escola e à sua organização, bem como ao contexto social mais amplo que determina os conhecimentos exigidos no exercício da profissão. Por outro lado, o professor traz consigo uma cultura geral, seus conhecimentos pessoais, adquiridos ao longo da vida, fora da profissão, que estão baseados em valores e podem ser incorporados à ação profissional, o que é comum a qualquer profissional.

Nas pesquisas de Tardif (2012), a noção de saber está relacionada ao contexto mais amplo, à realidade social, ao contexto de trabalho, à história de vida. Nesse aspecto, o saber do professor está na interface entre o social e o individual. Assim, como define o autor, é considerado um saber social por vários motivos: é partilhado por um grupo, ou seja, a prática de um professor ganha sentido quando compartilhado por outros; é orientado por um sistema que o legitima e, como em qualquer profissão, necessita que seja reconhecido socialmente; é desenvolvido na interação com os alunos, sujeitos sociais; e, por fim, é social porque é adquirido também em um contexto de socialização profissional. Além disso, é um saber individual construído na relação com os alunos, ou seja, no processo da atividade profissional, por isso, ligado a uma situação de trabalho complexa, que é o ensino (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif (2012), todo trabalho humano requer conhecimentos específicos que são partilhados por quem exerce a profissão. Na prática profissional,

o professor integra diferentes saberes com os quais mantém relações diversas. Esse autor define o saber docente como plural, heterogêneo, resultante do amálgama de vários saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa foi uma primeira tentativa de dar conta do **plurarismo epistemológico** dos saberes dos professores, a qual ainda é válida atualmente.

Os saberes da **formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores e são destinados à formação científica erudita. Esses saberes integram saberes pedagógicos que são incorporados à formação profissional, apresentando-se como um arcabouço ideológico para a profissão, como também o saber fazer e algumas técnicas. Os **saberes disciplinares** dizem respeito aos saberes que integram as disciplinas selecionadas pelas instituições universitárias para integrar a formação inicial e emergem das tradições e da cultura e grupos sociais produtores de saber. Os **saberes curriculares**, se apresentam sob a forma de programas, contendo objetivos, conteúdo e métodos, os quais os professores devem aprender a aplicar. Por último, os **saberes da experiência**, que são desenvolvidos na prática, no exercício da profissão, baseados no conhecimento do meio. Brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e são, por ela, validados, referindo-se ao saber fazer e saber ser, ou seja, aos saberes práticos.

Saber mobilizar esses múltiplos saberes é o que faz o professor ser um profissional que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, possuir conhecimentos relativos à ciência da educação e desenvolver um saber prático, baseado na experiência com os alunos+ (TARDIF, 2012, p. 39). A relação do professor com esses saberes ocorre de forma distinta. Com os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, oriundos da cultura e incorporados à formação, os professores mantêm uma relação de exterioridade. Porém, com os saberes da experiência, os professores estabelecem uma relação de interioridade, constituindo-se no núcleo vital, a partir do qual interiorizam e transformam a relação de exterioridade com os demais saberes por meio da própria prática. Por esse motivo, **os** saberes experienciais não são saberes como os outros; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas traduzidos, **polidos** e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência+ (TARDIF, 2012, p. 54). É importante esclarecer que essa relação de exterioridade se relaciona à divisão social

do trabalho intelectual, entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições que produzem e legitimam saberes e instituições que formam professores+(TARDIF, 2012, p. 54).

A primeira classificação proposta pelo autor procura associar os saberes à sua **fonte**. Posteriormente, Tardif (2012) apresenta um modelo tipológico dos saberes, relacionando-os com os **lugares** onde os professores atuam, as experiências e as fontes de aquisição, bem como ao modo como são integrados ao processo de trabalho, conforme evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 3 . 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 profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional 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: Tardif (2012, p. 63).

Concordando com o autor, entendemos que esses saberes são utilizados pelos professores em sala de aula e estão longe de serem produzidos diretamente por eles. Além disso, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa+(TARDIF, (2012, p. 64).

Nessa mesma direção, Pimenta (2012), partindo de sua experiência com os alunos dos cursos de licenciatura, refere-se aos saberes mobilizados pelos professores no exercício profissional. Para essa pesquisadora, a *apropriação dos saberes da docência* é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional.

Do ponto de vista de uma tipologia, Pimenta (2012) identifica três tipos de saberes necessários à docência:

a) Da experiência, como proposto por Schön (2000), que se referem àqueles adquiridos durante a vida escolar, quando eram alunos, os quais permitem dizer quais foram os bons professores, ou seja, os mais significativos em sua vida. Muitas vezes, esse é o saber mais valorizado pelos professores, exatamente por ser construído também no cotidiano, nas trocas de saberes com os colegas de trabalho, ganhando destaque os processos de reflexão sobre a própria prática.

b) Do conhecimento, diz respeito aos conhecimentos da matéria específica, mas não significa informar aos alunos. Nesse sentido, o professor tem muito a contribuir para o processo de humanização na perspectiva de inserção social. Para tanto, trabalhará a partir do contexto, possibilitando que os alunos confrontem, contextualizem, revejam e analisem.

c) Saberes pedagógicos, aqueles necessários à ação de ensinar, os quais, para a autora, são construídos a partir de situações reais de trabalho. Por essa razão, propõe que a prática seja tomada como ponto de partida e de chegada para a construção dos saberes pedagógicos, visto que ~~os~~ saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora+(Pimenta, 2012, p. 29).

Os autores acima (tomados como referência para nossas reflexões), apesar de apresentarem classificações diferentes sobre os saberes docentes, não se excluem. Pimenta (2012) incorpora ao que denomina saberes do conhecimento, os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif (2012) e cada um, ao seu modo, traz contribuições para nossas reflexões nesta pesquisa.

Na perspectiva de ampliar as referências sobre os saberes dos professores, trazemos um estudo teórico no qual Monteiro (2002) discute os saberes produzidos na escola durante a formação inicial no contexto da prática de ensino. Sua reflexão leva em conta que os saberes frutos da experiência têm grande relevância, por serem diferentes dos saberes científicos, não sendo aqueles menos importantes.

Assim como Pimenta e Lima (2012), o trabalho de Monteiro (2002) concorda que na formação docente de base racionalista o professor era considerado como um técnico e o objetivo da prática de ensino era aprender a ensinar a partir da observação de ~~práticas bem-sucedidas~~. Os saberes que o professor ensinava eram provenientes da ciência e os alunos os reproduziam. Atualmente, os estudos

sobre a profissionalização do professor trazem para o cenário educacional a valorização da experiência, que agora ganha outro sentido, sendo entendida como um dado a ser construído. A aula e a prática de ensino não são lugares de observação para depois repetir. A aula não é algo dado e pode ser interpretada de diferentes maneiras, a partir de teorias [e das histórias de vida].+(MONTEIRO, 2002, p. 135, acréscimo nosso). Com base nessa concepção, o professor agora tem sua subjetividade, sua história e seus saberes reconhecidos. Desse modo, conhecer os saberes que brotam da experiência favorece a profissionalização, o que é reconhecido por autores como Tardif, Nóvoa e Pimenta.

Para Monteiro (2002, p. 139), os estudos do saber docente avançaram porque não se prenderam a identificar e criticar as falhas dos professores, e sim a conhecer o que são, o que fazem, e o que sabem+. Nessa direção, destaca os estudos de Tardif (2012), que avançaram profundamente por serem resultados de pesquisas no contexto em que a ação docente se desenvolvia, revelando que essa ação é um processo de construção, e não de reprodução de modelos.

Diante dessas considerações, Monteiro (2002) destaca que a prática de ensino na formação inicial é um momento rico, estratégico, e propõe que seja dada mais atenção a ela, por ser marcante na vida profissional. Para muitos alunos, é a primeira experiência de ensino e eles necessitam de apoio de colegas e professores para superar os medos e barreiras, visto que se trata, em última instância, de uma atividade de relação humana.

#### **4.3 Considerações acerca do estágio e o processo identitário**

Para Tardif (2012), quem trabalha detém um conhecimento, um saber próprio, que é mobilizado para atingir objetivos. Em relação aos saberes dos professores, o autor destaca que esse saber está relacionado com a pessoa, à identidade deles, com a experiência de vida, com a história profissional, com a relação com os alunos, com o contexto escolar+(TARDIF, 2012, p. 11), sendo assim, os estudos sobre os saberes docentes devem relacionar-se com esses elementos típicos do trabalho deles. Pimenta (2012) também observa que as pesquisas sobre as práticas docentes relacionam a identidade profissional aos saberes que configuram a docência.

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino é um marco na vida do aluno, pois nele acontece a primeira aproximação com o futuro campo de trabalho, um encontro com a realidade tal qual ela acontece no dia a dia. Além de ser um momento de análise da própria formação, é um espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática. Essa dialética é entendida no sentido de contraposição de ideias para a construção de saberes. Dessa forma, através da prática, deve-se repensar a teoria e, ao mesmo tempo, se voltar à teoria para aperfeiçoar a prática.

Durante o estágio, quando ainda não é professor, mas está em fase de construção de sua identidade profissional, o aluno pode entender esse momento como um período de aprendizado que se dá a partir da observação da escola, da sala de aula, do seu fazer pedagógico. E como se daria isso? Com discussões sistematizadas, fundamentadas em teorias, de forma a ultrapassar o senso comum. Dessa construção, participam o professor da universidade, o professor supervisor e os colegas de turma.

Perrenoud (2002) chama a atenção para a importância da reflexão desde o início da formação, com a criação de espaços para os alunos refletirem sobre a própria prática, sendo o estágio um desses momentos, o que pode proporcionar a aceitação das incertezas, dos riscos. Entretanto, isso depende da representação sobre o estágio que o aluno desenvolveu durante o curso, que, às vezes, fica atrelada a um profissional que deve sempre saber o que fazer e, assim, os estagiários buscam certezas. Para que haja adesão do aluno à reflexão, o autor aponta como sendo necessária uma transposição didática orientada para uma prática de ensino reflexiva; uma formação mais livre do academicismo (sem deixar de ser profissional), um equilíbrio entre os saberes **da** e **sobre** a prática e os conteúdos a serem ensinados e uma articulação entre teoria e prática, desde o início do curso.

O referido autor assinala várias características dos professores iniciantes que podem ser ampliadas para os estagiários, destacando-se aquelas relacionadas à importância para o estudo empreendido: estão entre duas identidades, ou seja, a de estudantes e a de profissionais; as atitudes dos sujeitos apresentam medo e angústias, que diminuem com a experiência; gastam muito tempo e energia para resolver problemas; são inseguros no controle do tempo de aula; têm sobrecarga cognitiva em função dos vários problemas enfrentados; vivem um período de transição entre o aprendido na formação inicial e o aprendido no ambiente de

trabalho; a distância entre o vivido e o imaginado pode não ser percebida como um desvio normal, mas como incompetência, o que para Perrenoud (2002) está relacionado a pouca autonomia.

Numa outra perspectiva em relação à construção de saberes no estágio, Tardif (2000) afirma que para os estudantes dos cursos de Licenciatura, durante o Estágio Supervisionado, os conhecimentos e as experiências até então adquiridos são testados, acionados e outros tantos podem ser criados, construídos, improvisados, afinal, para esse autor, ~~os~~ conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas, únicas, que exigem do profissional reflexão e discernimento.+(TARDIF, 2000, p. 6).

Para Tardif (2000, p. 8), nos últimos 20 anos, o saber referente a conhecimentos, estratégias e técnicas usado por vários profissionais para resolver problemas concretos ~~perdeu~~ progressivamente sua aura de ciência aplicada para se aproximar agora de um saber mais socialmente situado e localmente construído+.

Outro argumento do referido autor aponta para a racionalidade técnica<sup>11</sup>, considerada limitada, que agora dá lugar à racionalidade improvisada, cujo processo de reflexão, intuição, criatividade é valorizado. Contudo, tais mudanças suscitam controvérsia em relação ao valor da fundamentação epistemológica das práticas. Diante dessa crise de referências epistemológicas das profissões, tem-se a impressão de que não se dispõe de um saber estável.

#### **4.4 O processo de aquisição de conhecimento na prática**

No contexto atual, o saber docente vem sendo repensado. Os professores passaram muitos anos sendo formados em um modelo que valorizava mais a técnica do que o ensino, em que o diálogo e a reflexão sobre a prática realizada pelo próprio professor não eram valorizados.

Após a publicação da obra de Donald Schön (2000), que compreende a prática profissional como momento de construção de conhecimentos que se dá através da reflexão, análise e problematização da própria prática, retomou-se a

---

<sup>11</sup> Termo que se refere a um modelo de formação docente com ênfase na técnica de ensino, em que se apresentam inicialmente os conteúdos da ciência e, no final do curso, o estágio. De acordo com Diniz-Pereira, (2008, p. 21), nesse modelo, as questões educacionais são tratadas como problemas "técnicos" que podem ser resolvidos por meio de procedimentos racionais da ciência. Esse modelo é considerado ultrapassado.

importância da reflexão no ensino e, desde então, a formação docente se volta para uma epistemologia da prática na qual a experiência e a reflexão são valorizadas. Reflexão, portanto, passa a ser um conceito utilizado nas propostas de formação de professores, sendo tal premissa incorporada às Diretrizes Curriculares e aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. A partir da leitura desses documentos, é fácil situar expressões que remetem a tal conceito.

No texto **Formar professores como profissionais reflexivos**, Schön (1992, p. 80) explica o que acontece na área da educação e em outras áreas: *uma crise de confiança no conhecimento profissional. [...] Na educação, essa crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação*. A partir de seus estudos, o autor considera duas formas de conhecimento, a saber: o conhecimento na ação, no qual está contido um saber escolar entendido como *um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir [...] é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas* (SCHÖN, 1992, p. 81), portanto, consiste em conhecimento tácito, que se refere a um conhecimento espontâneo, intuitivo, do cotidiano, revelado na ação.

Pimenta (2010) resume o pensamento desse autor sobre como se desencadeia o conhecimento: o conhecimento na ação é o conhecimento tácito, interiorizado, está na ação, é mobilizado pelos profissionais no dia a dia e torna-se um hábito, não sendo suficiente no enfrentamento de situações novas, que estão fora da rotina. Então, os profissionais criam novos caminhos, a partir da reflexão no momento da ação. A partir de então, em situações similares, repetem a ação, o que configura em conhecimento prático. Esses conhecimentos práticos não dão conta de situações novas que não estão no repertório, exigindo *uma análise, contextualização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema* (PIMENTA, 2010, p. 20). Essa reflexão posterior à experiência o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação.

Alarcão (1996), buscando contribuir para as análises das propostas de Schön sobre um ensino reflexivo, acrescenta que a construção de conhecimentos se dá na ação, a partir da tomada de consciência da natureza de um problema que se apresenta na prática. Para compreendê-lo, é necessário desconstruí-lo e construí-lo. A partir da construção e reconstrução do problema, pode-se encontrar respostas nas teorias que foram aprendidas. Como explica a mesma autora, *este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva* (ALARCÃO, 1996, p. 15-16) que



exige identificar, descrever e relacionar as coisas, o que leva à construção do problema. As descrições verbais, frutos de reflexão, podem ocorrer de modo simultâneo à ação ou retrospectivo a ela, sendo, no primeiro caso, reflexão na ação e, no segundo, reflexão sobre a ação.

Para Schön (2000), o conhecimento tácito é difícil de descrever, mas está presente na ação; é inerente à ação e completa aquele que vem da ciência, da técnica. Falar dele pode se mostrar uma tarefa árdua, mas, quando se reflete após a ação e se mantém uma certa distância, pode-se provocar uma nova compreensão de modo mais amplo e gerar mudanças para ações futuras. Nesse sentido, após realizar o estágio, que conhecimentos os alunos dizem ter construído no momento da prática? O que aprenderam e o que levam para uma ação futura? Que mudanças percebem ser necessárias para uma prática futura, a partir do que vivenciaram no estágio?

É importante destacar que a formação do professor, antes pautada numa perspectiva tecnicista, passa, agora, com as ideias de Schön sobre **ensino reflexivo**, a ter uma forte valorização da prática que é acompanhada de reflexão, possibilitando aos profissionais, nas situações de incertezas, responder a situações novas. Essa é a base que tem orientado os novos currículos desde a década de 1990. Neles, valoriza-se a prática desde o início do curso, não mais somente ao final.

A partir das contribuições de Schön, observa-se que a prática ganha outra dimensão, ou seja, proporciona a criação de conhecimentos práticos, não sistemáticos, adquiridos na prática, o que, para os alunos estagiários, pode ser muito individual, pois vai depender da experiência de cada um.

Para Alarcão (1996), é fácil entender porque as ideias de Schön ganharam tanta admiração no meio educacional em função do interesse do autor por três temas bastante atuais: por um lado, o conceito de profissional que tem que ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e finalmente a temática da reflexão e da educação para a reflexão+ (ALARCÃO, 1996, p. 12). Como bem destaca a referida autora, a reflexão proposta diz respeito a uma formação profissional, sendo, portanto, dialógica. O ato de dialogar com a própria realidade, a partir do que é observado, vivido, se dá com a ajuda de outro profissional mais experiente, o que proporciona uma construção ativa do conhecimento na ação, um aprender a fazer fazendo (ALARCÃO, 1996, p. 14). A

partir desse entendimento, torna-se possível compreender a importância da prática de ensino no estágio para a aprendizagem dos futuros professores.

A propagação do ensino reflexivo proposto por Schön é acompanhada pelo olhar atento de vários pesquisadores que, mesmo reconhecendo a importância da reflexão como um componente da formação docente, tecem várias críticas ao pensamento de Schön. Zeichner (1993), por exemplo, defende a necessidade de uma prática reflexiva para além da sala de aula. Ele valoriza a relação %escola-comunidade+ e considera as condições sociais e institucionais como determinantes para a compreensão do ensino. O referido autor acredita que a reflexão restrita à sala de aula, como proposto por Schön, não favorece as transformações dos entraves no nível estrutural.

Na mesma direção, Ghedin (2010) levanta a questão de a reflexão proposta por Schön ser reduzida ao espaço da sala de aula, sem levar em consideração o contexto social mais amplo. Para esse autor, a reflexão deve ser capaz de ressignificar e redimensionar a prática.

Nessa perspectiva, Schön (2000, p. 32) distingue os dois momentos possíveis de reflexão: o primeiro ocorre quando se aprende algo e se pode executar a tarefa de modo espontâneo, no entanto, nem sempre é assim. No segundo, podem ocorrer situações inesperadas, surpresas. Esse algo que se entende como estranho não está de acordo com as nossas expectativas, podendo-se ignorar ou refletir sobre ele. Tal reflexão se desdobra nas duas maneiras a seguir:

A primeira consiste na reflexão sobre a reflexão-na-ação, pensando retrospectivamente, *a posteriori*, sobre o processo e suas características. Nesse caso, o autor declara: %Nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar (moldar) indiretamente nossa ação futura+. E exemplifica: %As reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significações se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado+(SCHÖN, 1992, p. 36).

A segunda compreende a reflexão-na-ação, a qual se refere ao próprio momento da ação, em relação direta com a ação, que pode interferir na situação em desenvolvimento e descobrir surpresas. Implica também uma dimensão de confusão e incerteza. No entanto, como afirma o autor, %é impossível aprender sem ficar confuso+(SCHÖN, 1992, p. 85).

De modo bastante elucidativo, acerca da reflexão *a posteriori*, o profissional, distanciando-se da ação passada, procura entender e explicar as ações a partir da teoria, o que possibilita descobrir estratégias de ação e reconstruir uma nova teoria para sua prática+ (NUNES, 2004, p. 58). Ao se reportar ao momento de reflexão sobre reflexão na ação, Aroeira (2009, p. 55) assinala que o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática+.

Perrenoud (2002) ressalta que, ao refletir sobre a ação, toma-se a própria ação como objeto de reflexão, podendo compará-la com um modelo prescritivo, acerca do que se poderia ter feito, seja para criticá-la, seja para explicá-la. Depois de realizar a ação, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu+(PERRENOUD, 2002, p. 31), o que leva o profissional a realizar uma crítica, uma análise e a estabelecer relações com teorias e com outras ações desenvolvidas em situações semelhantes. Dessa forma, pelo exposto, esse momento é marcado por uma reflexão que produz uma descrição verbal da reflexão sobre a ação e pode gerar modificações em ação futura, de modo a imaginar uma solução. É caracterizado como um momento de reconstruções, de análises.

Diante do que foi exposto nos parágrafos anteriores, é importante destacar que, em termos de resultados, reflexão na ação é diferente de reflexão-sobre-a-ação, pois são momentos distintos. A primeira leva a experimentos imediatos, num diálogo constante, com características de intervenção, como em um ateliê. Já a segunda, a reflexão sobre o que já passou, conduz a pensar em termos prospectivos, como, por exemplo, mudar uma ação futura. Nessa direção, que reflexão os alunos formulam em decorrência da prática de ensino no estágio em termos de contribuições para a prática futura? E sobre o que é ser professor, que entendemos, está diretamente associado à identidade profissional.

Conforme aponta Pimenta e Lima (2012, p. 63), a identidade profissional vem sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade+. Nesse contexto, sendo o estágio um momento de reflexão, é um lugar, por excelência, de construção dessa identidade a partir das experiências do confronto entre teoria e prática e da análise sistemática da prática. Assim, percebe-se que, no estágio, ao se apropriarem dos saberes de sua profissão, podem fortalecer a identidade profissional.

Contudo, conforme os argumentos de Pimenta e Lima (2012) é possível extrair o reconhecimento de que há um distanciamento entre a universidade e a escola, entre o escrito e o vivido, gerando impacto aos estagiários quando estes chegam à escola. Além disso, com relação ao estágio como um componente curricular obrigatório, o cumprimento da sua carga horária tem sido uma das preocupações das universidades, pois nem sempre se verifica um acompanhamento sistemático, em função da quantidade de aluno, o que provoca dificuldades aos professores, que não recebem o devido reconhecimento da instituição por essa atividade desenvolvida.

Pelo exposto, saber mobilizar os conhecimentos da profissão é o que dá identidade ao profissional. Desse modo, a noção de identidade está atrelada ao que fazem seus profissionais, ao saber fazer da profissão. Com base nos argumentos de Tardif (2012) e Pimenta (2012), os saberes construídos pelos professores provêm de tempos e lugares diferentes. Entretanto, o estágio, enquanto momento de reflexão da práxis, possibilita ao aluno que ainda não é professor aprender com outros que têm experiência, participando dessa reflexão o professor supervisor e o professor da universidade. Sendo assim, conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio não é uma simples observação e registro da experiência, uma vez que se constitui momento de construção de conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, o processo da reflexão durante o percurso da formação inicial no âmbito do movimento do professor reflexivo e pesquisador tem merecido destaque por tentar superar a dicotomia entre prática e teoria, o que justifica buscar compreender até que ponto as reflexões sobre a experiência da prática de ensino desenvolvida no estágio indicam construção de conhecimentos da prática profissional que colaboram para a formação docente.

Ressalta-se que a concepção de professor como pesquisador da própria prática, bem como sua preparação para a pesquisa, é tema amplamente discutido na comunidade acadêmica. Lüdke (2005), em um longo estudo sobre **A possível articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica**, aponta a pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa como viável para que o professor desenvolva atividade de pesquisa. Contudo, reconhece que o professor necessita de uma educação científica e que essa preparação é privilégio da universidade. Conclui apontando que a seguinte questão continua: Como aproximar a pesquisa em educação de duas realidades que lhe dizem respeito: a da

universidade, onde ela é comumente feita, e a da escola, onde por vezes é requisitada? Esse é o desafio colocado aos pesquisadores.

Ainda nessa direção, concordamos que, para além da reflexão sobre a prática, como proposta do Schön (2000), outra questão se coloca hoje para os professores da escola, qual seja, a necessidade de se apropriarem de conceitos básicos (do quadro teórico da sua realidade educacional); ainda, como advoga Lüdke (2005), investigar de forma crítica os problemas da própria prática, não se limitando a fornecer dados a outros pesquisadores, mas registrá-los.

Vejamos agora alguns estudos que tomam as reflexões como referência para a construção de saberes no estágio.

O trabalho desenvolvido por Brasil (2010), o qual investigou as contribuições do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo, adotou como referencial teórico estudos relativos ao professor reflexivo. Os colaboradores da pesquisa foram graduandos de Pedagogia do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Dentre seus achados, destacou que o estágio, para quem já é docente, passa a ser uma investigação da ação, buscando a (re)significação das práticas; o estágio ainda se apresenta como atividade limitada para a aplicabilidade das teorias estudadas na graduação, necessitando de relações dialógicas entre teoria e prática. Este estudo leva-nos a pensar que é importante questionar, junto aos estagiários que não são docentes, quais são os conhecimentos adquiridos nesse processo formativo, a partir de uma reflexão sobre este, e como tais conhecimentos contribuem para a formação.

A tese de Aroeira (2009), que analisou como o estágio em cursos de licenciatura contribui para a construção de saberes pedagógicos, também se utilizou da reflexão como estratégia metodológica. Os achados da sua pesquisa indicam que %o ambiente de colaboração e de busca de superação de práticas conservadoras no ensino escolar podem ancorar saberes pedagógicos+. Além disso, %os saberes que os futuros professores produzem num estágio [...] são processuais, daí sua temporalidade e constantes transformações durante o processo de estágio.+ (AROEIRA, 2009, p. 9).

Nesses dois estudos, o processo de reflexão ocorreu durante o estágio e, nesse último, observa-se que os conhecimentos sofrem transformações no percurso. Daí nossa intenção de compreender os conhecimentos construídos no estágio que tenham sido destacados pelos futuros professores como mais significativos.

No que diz respeito aos saberes da experiência, a tese de Nunes (2004), intitulada "O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestações", informa que esses saberes são pouco explorados pela literatura e que, para sua pesquisa, fez uso das referências de autores como Maurice Tardif, Donald Schön e Philippe Perrenoud.

Em sua pesquisa, Nunes (2004) identifica que o saber da experiência se manifesta através das rotinas, improvisações e estratégias de trabalho por meio da mobilização do *habitus*, que, no aporte bourdiesiano, representa uma gramática reguladora de práticas. Esse autor conclui afirmando que o saber da experiência não pode ser mensurado, pois é composto pelo saber do quê e do como ensinar e vai se ampliando na medida em que o professor se depara com situações inéditas e se questiona sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

O estudo de Nunes alerta para a questão de que, embora o saber da experiência possa ser considerado importante para a formação do professor, é difícil sua mensuração. A manifestação desse saber expressava-se, segundo a autora, através de uma nova forma de ver a situação vivenciada na prática e agir sobre ela. Diante da situação vivenciada, o professor recorria à experiência adquirida na prática, através da vivência da sua vida pessoal e profissional (NUNES, 2004, p. 140).

Passamos agora a compreender os conhecimentos construídos no estágio, momento em que os futuros professores ainda não têm um acúmulo de conhecimentos práticos, como ocorre no contexto dos professores de carreira.

## 5 MANIFESTAÇÃO DOS SABERES NO ESTÁGIO

Neste estudo, estamos nos referindo aos saberes ativados pela prática docente no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFRN, cujos estagiários não possuem outra formação superior, sendo esta a primeira experiência com a prática de ensino.

De acordo com as categorias propostas por Tardif (2012) a respeito do lugar de onde provêm os saberes docentes, nosso foco de análise está centrado nos **saberes provenientes da formação profissional para o magistério**, uma vez que o universo de pesquisa se refere à formação inicial de professores.

Inicialmente, pretendíamos apresentar todos os saberes mobilizados/construídos por cada estagiário, porém percebemos que ficaria muito redundante, por esse motivo, reunimos em três temas gerais aqueles que foram mais expressivos nas falas dos entrevistados. Na construção do texto, tentamos explicitar as aprendizagens de cada participante, de modo que o sentido atribuído por eles seja preservado.

Dentre os principais temas evidenciados como saberes da prática dos estagiários, destacam-se:

- (1) Saber planejar para que todos os alunos se envolvam no processo de aprendizagem;
- (2) Saber ensinar a partir de situações do cotidiano do aluno/ focar na necessidade do aluno e não apenas transmitir conteúdos;
- (3) Proporcionar a descoberta da afetividade no processo de mediação da aprendizagem dos alunos.

É importante esclarecer que nem sempre os estagiários respondem exatamente ao que lhes é perguntado. Por essa razão, registrar e tentar identificar o que aprenderam e quais saberes foram elaborados tornou-se um trabalho bastante árduo. Assim, buscamos trechos da entrevista em que eles relatam o que é necessário à docência e que tenha sido construído no estágio. Entendemos que não é tarefa fácil, pois, como indicado por Tardif (2012), esses saberes são amálgamas de vários saberes.

Com o intuito de percebermos os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida no estágio, questionamos aos participantes o que para eles foi

significativo nas aulas ministradas e que poderiam destacar em termos de conhecimentos construídos na prática. A partir do que foi vivenciado, procuramos observar, sobretudo, o que pode ser considerado um aprendizado para a sua atuação futura como professor. As análises na presente pesquisa vão ao encontro daquilo que somente foi possível perceber a partir da prática.

É importante destacar que, na posição de Tardif (2012, p. 235), o saber está ao lado da teoria e é produzido numa íntima relação com a prática, assim, o que chamamos de saber ou de conhecimentos só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Nessa perspectiva, reconhecemos que o saber está subordinado a um sistema social e, por esse motivo, vinculado ao sistema histórico cultural e adquirido no processo de socialização profissional.

Nas análises dos dados, procuramos nos direcionar para o que foi significativo no momento da prática (denominado por Tardif como situação do trabalho), cientes de que o estagiário age e toma decisões a partir do que é significativo, o que pode ser verificado em suas falas. Esse entendimento se apoia na ideia de que é possível identificar um repertório de saberes nos discursos e atos, pois consideramos que os estagiários, assim como os professores, sabem o que dizem e fazem, ou seja, possuem a capacidade de racionalizar e nomear sua própria prática (TARDIF, 2012).

Pretendemos explicitar os saberes que os estagiários apontam como necessários à prática, assim como o que relatam ter aprendido no exercício da prática. A intenção não é encaixá-los em tipologias, mas explicitá-los, tendo em vista que, considerando que são amálgamas de vários tipos de saberes . pedagógicos, da experiência, das disciplinas . , torna-se difícil a sua identificação.

Estamos cientes de que a organização do estágio e o contexto escolar no qual ele se desenvolve influenciam na produção do saber e podem repercutir de modo positivo ou não na formação inicial dos futuros professores, influenciando inclusive na identidade com a profissão. Desse modo, é importante destacar as falas que se direcionem para o que os estagiários informam sobre suas regências no que tange a colaboração do professor da escola, a relação com os alunos, os conteúdos ministrados, as experiências anteriores. Isso se justifica em função de que os alunos estagiários agem a partir do contexto social, mas também do que trazem de fundamentação teórica, de reflexões, crenças e valores. A esse respeito, Tardif (2012, p. 72) afirma:



Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Os relatos dos estagiários indicam que eles elaboraram vários saberes durante a regência. Nas análises, objetivamos extrair o que cada um construiu em termos de aprendizado significativo e, em seguida, reunir em temas para melhor organizar as análises.

É importante ressaltar que ao longo do curso os estagiários foram construindo referências sobre esses saberes necessários à prática. Em contrapartida, entendemos que durante o estágio esses saberes assumem outra dimensão, não se caracterizando mais como saberes idealizados, tornando-se, desse modo, mais significativos, visto que passaram a ser compreendidos em uma situação real de trabalho. Essa perspectiva está relacionada aos estudos de Tardif (2012), que, em suas pesquisas, observa o quanto os saberes docentes são mediados pelo trabalho.

No tópico a seguir, apresentamos uma síntese do que cada aluno sinaliza ser necessário para o exercício da prática docente.

### **5.1 Saber planejar para que todos os alunos se envolvam no processo de aprendizagem**

Inicialmente, intencionamos sinalizar que o planejamento da aula influencia de modo significativo na aprendizagem do aluno e que isso já é ponto pacífico nas pesquisas sobre o ensino (GAUTHIER, 1998). Parece-nos que os estagiários percebem tal relação, pelo fato de a maioria fazer referência ao planejamento como um dispositivo indispensável à prática docente.

No estágio, o planejamento da aula normalmente se organiza em torno do plano de curso do professor da escola, sendo acompanhado pelo professor da universidade. A importância atribuída a esse dispositivo é destacada pela maioria

dos participantes da pesquisa, demonstrando uma aprendizagem significativa construída no percurso do estágio, e colabora para que a aula atinja seus objetivos.

Os estudos teóricos/práticos desenvolvidos na disciplina de Didática, principalmente, são indicados pelos participantes como muito importantes para a elaboração dos planos de aula. Desse modo, compreendemos que esse saber brota inicialmente no curso e é complementado pela experiência do professor da escola e do professor supervisor de estágio, como também pode ter origem em experiências anteriores ao curso universitário, quando ainda eram alunos, como podemos constatar a seguir no relato dessa estagiária.

(P3) . %Eu lembro muito um professor de Geografia (da UFRN) que ele sempre bateu muito nessa tecla [...] Não importa a carga horária, o que vocês têm que se empenhar é em fazer com que o aluno assimile aquele conteúdo que vocês tão passando, não passe por cima disso, que senão não vale a pena. / Isso foi uma coisa que eu observei na sala e uma coisa que eu briguei com meu grupo... Eu queria ajudar aquela turma realmente e isso eu aprendi/eu aprendi aqui na UFRN e tentei colocar em prática e vi que deu certo./ ...mas todo mundo: %Não, isso é do tempo de vovó+. Eu disse: %É, eu sei, eu aprendi a ler dessa forma. E eu acho que ainda funciona+/ atividade do bê-a-bá, das divisões silábicas+

No caso dessa estagiária, as lembranças do seu processo de alfabetização são reativadas e se fazem significativas, mesmo que a professora supervisora de estágio tenha sugerido outras atividades para a turma da EJA. Trazemos aqui as reflexões de Nóvoa (1995) para compreender tal situação vivenciada pela estagiária. Esse autor explica que muitas vezes alguns professores (nesse caso, a estagiária) são muito rígidos e têm dificuldades de abandonar certas práticas, principalmente se estas, em algum momento, foram empregadas com sucesso. Essa situação revela por que certos professores não abandonam determinados métodos e técnicas pedagógicos.

Vale ressaltar que, em relação aos conteúdos ministrados, os participantes não indicam dificuldades, mas, no desenvolvimento das atividades, existe uma preocupação com o resultado do processo, no sentido de que todos os alunos se envolvam e aprendam. Desse modo, a preocupação com o planejamento se volta para situações cotidianas, não se restringindo apenas ao livro didático. Essa postura mostra que na vivência da sala de aula os estagiários tentam inovar, estudar, preparar uma boa aula, como podemos observar em seus relatos:

(P5) . %laborar um plano de aula, fazer um projeto, eu acho que isso muito importante. A gente observou isso na nossa prática que se a gente não tivesse feito esse projeto não teria surtido efeito bom+.

Na execução das tarefas planejadas, a preocupação de outro estagiário se volta para o objetivo da aprendizagem do aluno, para tanto, transforma os conteúdos de modo que haja uma melhor assimilação.

(P1) . %planejar melhor para que todos os alunos se envolvam. A dificuldade impulsionou a gente a levar uma forma diferente de dar aula+.

Essa preocupação também é percebida nas pesquisas desenvolvidas por Gauthier et al. (1998) sobre o ensino, quando apontam que o professor, ao planejar, tenta identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos.

No planejamento da aula, a organização do ambiente e a seleção das estratégias também são preocupações dos estagiários. Trabalhar com projetos certamente requer outros modos de organização do conteúdo, o que foi observado por essa estagiária em uma escola de aplicação.

(P9) . %O que mais me fez refletir foi a questão e que eu vou levar pra minha prática é como trabalhar em sala de aula com projetos/ Como eu vou executar os projetos assim dando autonomia pras crianças, fazendo com que as crianças reflitam+.

Pelos relatos, nota-se também uma preocupação dos estagiários com os alunos e seus conhecimentos prévios, reconhecendo que são o centro do processo educativo. Esse saber de como organizar a aula, de como interagir com os alunos se refere a saberes pedagógicos que, segundo Tardif (2012), articulam-se com as ciências da educação, os quais, porém, são difíceis de distinguir. No entendimento de Pimenta (2012), os saberes pedagógicos são produzidos na ação e nos cursos de formação, quando os alunos refletem sobre seu próprio fazer. Desse modo, durante o estágio, quando observam a postura e a relação professor-aluno e pensam a respeito do que fazer, constroem seus saberes pedagógicos. Nesse sentido, identificamos esses saberes no relato dessa estagiária:

(P4) . %Um dia na aula sobre dezena a professora, pra poder fazer com que eles entendessem como funcionava a contagem da dezena, ela utilizou palitos de picolé. O jeito que ela fez para mostrar como contar as dezenas, como tratava eles... eram pessoas adultas, mas ela tratava eles de forma assim... espetacular. Era carinhosa com eles, muito atenciosa com eles. Tinham cuidado em tudo, elas observavam tudo e anotavam tudo.+.

No contexto do presente estudo, compreendemos que os saberes construídos (na ação, na prática da sala de aula) foram mediados pelos professores universitários e se apoiam no conteúdo das disciplinas, mas os professores da escola também participam, identificando-se ainda que na relação com os alunos outros saberes vão sendo moldados (como, por exemplo, a questão da afetividade), sendo o fruto de uma experiência única que brota da prática. Esses saberes modelados durante o estágio mostram-se difíceis de serem enquadrados em uma tipologia, por esse motivo as análises se voltam para explicitá-los e observar a importância deles para a prática profissional docente.

Pimenta e Lima (2012), quando trata do estágio como espaço de reflexão da prática, apontam que os professores, ao fazerem comparação entre o jeito de ser no início da profissão com a postura atual, reconhecem o quanto aprenderam com os alunos e com as situações desafiadoras que os levaram a criar opções pedagógicas para atender as necessidades dos alunos. Desse modo, consideramos que na relação com os alunos os estagiários também aprendem saberes pedagógicos.

Além disso, as autoras assinalam que os estagiários aprendem com os professores da escola que já possuem experiência na atividade docente e, nesse sentido, a discussão do que pode dar certo ou errado configura-se um passo adiante da simples experiência. A esse respeito, a observação do jeito de ensinar dos professores da escola é destacada no depoimento a seguir, confirmando o quanto estas professoras colaboram para a construção de saberes que julgamos serem pedagógicos:

(P4) . %Elas [professoras da escola] **contribuíram demais, porque elas têm experiência**, e no período de observação **a gente pôde perceber o jeito que elas ensinavam**+ (grifo nosso).

Outro aspecto importante sobre o planejamento destacado por outra estagiária diz respeito à possibilidade de inovar, criar situações novas, o que é indispensável para quem está iniciando a prática profissional. Nesse sentido, lembramos que conhecer bem o conteúdo possibilitou-lhe criar, inovar. Além disso, a satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico parece ter exercido influência positiva na aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva se coaduna com os achados das pesquisas de Gauthier et al (1998, p. 202), as quais apontam que %os professores que obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que

lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem+.

(P6) . %a professora dizendo não vai dar certoq eu disse vaiq e ela não, num vai dar certoq eu disse vai dar certo, a gente vai tentarq E deu certo e os meninos assim... amaram e souberam de todas as formas e até hoje a gente se comunica com ela no Face / no e-mail. Ela disse: olha... a prova foi fantástica!+.

Para atingir os objetivos, essa estagiária tenta inovar utilizando novas técnicas, mesmo que, aos olhos da professora da escola, pareçam não dar certo. Nessa direção, podemos fazer referência ao que aponta Tardif (2012, p. 263), quando observa que %os professores se utilizam de várias teorias e técnicas conforme a necessidade, mesmo que pareça contraditório para os professores universitários+.

Ainda em relação ao planejamento, é possível acrescentar que conhecer a matéria é fundamental para o trabalho pedagógico do professor, embora não seja suficiente. Porém, conhecer a matéria não significa ensinar bem, tendo em vista que o conteúdo deve ser %transformado em função da compreensão do grupo de alunos+ (TARDIF, 2012, p. 120). Essa preocupação pode ser percebida na fala dessa estagiária, quando sinaliza o que foi significativo no estágio:

(P8) . %Estudar, preparar bem a aula, e se você já conhecer a turma também pensar nos alunos, que nem todos os alunos são iguais, que cada um tem seu ritmo. Então, acho que é isso+.

Criar as condições para que o aluno possa aprender se apresentou como um desafio aos estagiários. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 120) acrescenta que %transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la, reside a grosso modo o trabalho do professor+. Esse conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser separado do próprio conteúdo, no entanto, como referido anteriormente, conhecer a matéria não é condição suficiente para um bom trabalho pedagógico.

Percebemos que os estagiários enfrentaram esses desafios quando tentaram inovar, não ficando presos a transmitir conteúdos, mas os transformando para que os alunos pudessem compreendê-lo melhor. Para os estagiários, esses momentos foram desafiadores. Vejamos como eles tentam inovar:

(P8) . Então a gente distribuiu a turma em grupos e com vários poemas misturados. A gente tinha recortado por estrofes e tinha distribuído pra eles. Cada grupo ficou com um poema todo recortadozinho. Aí a gente pediu pra que eles colocassem na ordem+.

(P6) . [a.] colocamos eles para pensar, para eles construírem. Um exemplo de uma atividade foi o Tangran. A gente trabalhou matemática, as formas geométricas e a gente fez com que eles construíssem o Tangran+.

As estagiárias acima referidas parecem compreender as orientações do professor Libâneo (2013), o qual considera o planejamento como um processo de racionalização, organização e articulação entre a ação do professor e o contexto social. Desse modo, a ação de planejar deve ter como referência situações didáticas concretas, que envolvam o aluno no próprio processo de ensino. Nas atividades relatadas por essas estagiárias, observa-se claramente a participação dos alunos, o que compreendemos como consequência de um bom planejamento da atividade, estabelecendo relação com o conteúdo.

Nessa direção, Gauthier et al (1998) acrescentam que, em uma perspectiva de planejamento, faz-se necessário que as atividades sejam organizadas previamente e explicadas aos alunos, colaborando tanto para organizar o comportamento do professor em sala de aula como o dos alunos. Além disso, apresentar atividades nas quais os alunos obtêm sucesso repetido isso desenvolve melhores percepções sobre si mesmos+, o que aumenta a possibilidade de alcançar bons resultados na aprendizagem (GAUTHIER et al 1998, p. 203).

## **5.2 Saber ensinar a partir de situações do cotidiano do aluno/conhecer o aluno**

Esses saberes enfatizados em vários depoimentos podem sinalizar que os estagiários, durante a graduação, desenvolveram o entendimento de que a prática docente é uma prática social que reflete a cultura do aluno, da qual o professor deve se apropriar, sem esquecer que a cultura e a formação do professor vão influenciar em sua prática e em seu compromisso com a profissão, incluindo-se a importância de se comprometer com a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a prática não se limita ao domínio metodológico, mas configura uma sistematização de vários contextos, incluindo o contexto social do aluno (SACRISTÁN, 1999).

Para ensinar a partir do cotidiano do aluno, antes de tudo, o professor necessita conhecer o aluno e seu contexto social. Conhecer a criança é um princípio básico sinalizado aos pedagogos há bastante tempo. Nesse sentido, trazemos uma passagem interessante dos estudos de introdução à Pedagogia: ~~Desde~~ o grito lançado por Rousseau no Emílio: ~~Comecem~~ a conhecer seus alunos, pois, seguramente, os senhores não os conhecem (MIALARET, 1977, p. 75). Nela, podemos perceber a importância dada à mudança de foco do processo educativo, que antes era voltado aos conteúdos e não se considerava o educando no seu contexto social.

As pesquisas acerca do ensino sugerem que conhecer os alunos é uma preocupação de professores experientes e competentes, o que se mostra importante para que o material e o conteúdo do ensino sejam adaptados à realidade deles. Os professores que se interessam por conhecer os alunos o fazem a partir de observações pessoais e fontes variadas. Esses conhecimentos dizem respeito a história familiar, habilidades, hábitos, participação em classe, dentre outros aspectos. Desse modo, o que os professores sabem sobre os alunos se constitui em elemento importante para o processo de ensino (GAUTHIER et al 1998).

Charlot (2010) percebe a importância de o professor conhecer o aluno como uma questão bastante relevante na formação docente. Em seus estudos, descobriu que um professor pode ter muitos anos de experiência, mas nunca ter tido oportunidade de falar com uma criança ou um jovem (principalmente de periferia), para saber como eles estão vivendo a escola ou sobre a história escolar deles. Por esse motivo, agora nos cursos de graduação o autor passou a exigir que os estudantes façam entrevistas, falem com as crianças, conversem com elas para saber a lógica e o olhar dos alunos com quem estão trabalhando.

Ainda a respeito da importância de o professor conhecer os alunos, trazemos as contribuições de Libâneo (2013), para quem a atividade docente é sistemática e voltada para a aprendizagem do aluno, desse modo, é um trabalho complexo que não se restringe à sala de aula, mas se relaciona ao contexto social e à experiência de vida dos alunos. Nesse cenário, o autor aponta que conhecer as condições prévias de aprendizagem do aluno é um dos requisitos para que o professor possa planejar suas atividades, ou seja, o planejamento depende do que os alunos sabem. Dessa forma, os novos conteúdos vão depender da base anterior, de modo que o professor não deve justificar o baixo rendimento em função de o aluno não possuir

conhecimentos prévios. Por essa razão, enfatiza que o ponto de partida do trabalho docente deve ser o que o aluno sabe.

Libâneo (2013) insiste que o êxito da atividade de ensino depende dos objetivos, que devem corresponder ao nível de conhecimento e à experiência dos alunos. Dessa forma, para saber do que cada aluno é capaz, faz-se necessário verificar antes. O autor compreende que o professor, antes de planejar (atividades e conteúdos), deve observar as condições de vida do aluno, pois isso se sobrepõe às motivações individuais. Ainda, observa que se sabe pouco como esses fatores afetam a vida escolar dos alunos.

Com base nos dados desta pesquisa, essa foi uma questão considerada relevante por vários estagiários. Como exemplo, podemos citar a entrevistada P4, ao observar que a professora conhecia muito bem os alunos, o que se revelou um aprendizado significativo para sua prática futura.

(P4) . Até conhecimento da vida deles elas também tinham. Até porque a professora da escola fazia visita nas casas para saber por que o aluno não foi mais à escola. Então, isso também é muito importante, uma coisa que eu aprendi+.

Nessa direção, outra estagiária também reconhece que o professor pode dar um suporte maior, caso conheça o aluno, o que contribui para o processo de aprendizagem:

(P1) . O conhecimento da turma. O professor necessita observar quais são as dificuldades dos alunos, ouvir alunos em particular para dar suporte maior+.

Saber que o aluno aprende melhor a partir do que é mais significativo no seu cotidiano faz sentido para essa outra estagiária, por essa razão ela destaca como sendo um aprendizado importante o professor conhecer o contexto social do aluno:

(P2) . Nós levamos uma música: Luar do Sertão+. Eles disseram: professora esta música é muito antiga+.. Eles não ficaram tão interessados, a gente percebeu isso. Na segunda aula, a gente já foi vendo a necessidade de cada um e já levando para os conteúdos. Tentamos levar para sala de aula o que eles viviam. Essas aulas foram as melhores que tivemos+.

Compreender que o ensino é mais consistente quando o professor observa o contexto social e planeja a aula a partir de situações do cotidiano foi considerado



muito significativo e colocado como destaque pelos estagiários, uma vez que perceberam isso na prática, o que nos remete a Tardif (2012, p. 21), o qual relata em suas pesquisas o seguinte: **Os professores que encontrei e observei tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade no ensino.** Nesse sentido, os saberes profissionais, no que diz respeito a conhecer o aluno e saber ensinar a partir do seu cotidiano, foram vistos como muito relevantes, pois, na prática, os estagiários perceberam que os objetivos do trabalho, referentes à aprendizagem do aluno, foram atingidos. Assim, há de se concordar que nos estágios também ocorre uma resignificação dos conteúdos, pois, como afirma Tardif (2012, p. 181):

a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece abstrato ou sem relação como a realidade vivida, conservando o que lhe pode servir para resolver problemas da prática educativa.

Planejar os conteúdos comprometendo-se com a aprendizagem dos alunos reporta-nos a Pimenta (2012), quando declara que o professor tem muito a contribuir para o processo de humanização do aluno numa perspectiva de inserção social, em que trabalhar nela requer compreender o quanto complexo é o ensino. Nessa direção, o professor necessita de uma cultura profissional que lhe permita dar sentido à ação. Para Tardif (2012), a cultura profissional está fundada na própria ação, que exige do professor saber julgar várias situações incertas e sutilezas das interações com os alunos. Assim, para enriquecer essa capacidade de discernimento, o professor necessita de uma sólida cultura geral que reconheça o pluralismo de saberes necessários à prática.

Comprometer-se com a aprendizagem do aluno, além de uma cultura geral, requer observar certa relação de dependência no processo de ensino; nessa direção, o professor, ao selecionar os objetivos, deve priorizar as necessidades dos alunos e não apenas a transmissão de conteúdo, o que foi um dilema para essa estagiária, a qual relata:

(P3) . **Í A gente tem que colocar em foco as necessidades do aluno.** Ele depende de mim. **Isso foi uma coisa que eu observei na sala de aula e uma coisa que eu briguei com o meu grupo** porque eu não iria fazer as atividades só para cumprir a carga horária, como foi no início.+(grifo nosso).

No que diz respeito à relação professor-aluno, Tardif (2012) chama a atenção para o fato de que a sala de aula é um lugar de relações humanas, de modo que as interações com o aluno não podem ser consideradas um aspecto secundário, ao contrário, são o núcleo do trabalho docente. O ensino como uma atividade de relações humanas traz a marca dessas relações. O professor, ao privilegiar determinados procedimentos, assume uma pedagogia, mesmo que isso não seja percebido. Por esse motivo, com frequência pode se manifestar **uma pedagogia sem reflexão pedagógica** (TARDIF, 2012, p. 118).

Assumir uma pedagogia tradicional no que se refere ao processo de alfabetização de adultos foi muito difícil para P3, que diz:

(P3) . **Eu queria ajudar aquela turma...mas todo mundo: Não, isso é do tempo de vovó+** Eu disse: **Eu, eu sei, eu aprendi a ler dessa forma. E eu acho que ainda funciona+** / atividade do bê-a-bá, das divisões silábicas+(grifo nosso).

Escolher o que e como ensinar, se trabalhar com projeto ou não, pode ser um dilema para alguns professores, como é percebido por essa estagiária:

(P1) . **É planejar melhor para que todos os alunos se envolvam.** Isso aí **não se encontra em todas as escolas**, em todos os professores. O professor vê o todo e não busca fragmentar o estudo para ajudar a todo.+(grifo nosso).

Atualmente, em função das expectativas no que diz respeito à qualidade da educação, exige-se mais do professor, cobram-se mais resultados. Para atingir bons índices de aprendizagem com seus alunos, o professor enfrenta dilemas na organização do trabalho cotidiano. A esse respeito, Perrenoud (2002) esclarece que as finalidades da escola na atualidade são bastante confusas e as condições de exercício da profissão muito heterogêneas, o que leva a dilemas por parte dos professores em relação aos conteúdos, pois a heterogeneidade das classes obriga-os muitas vezes a trabalhar mais com alguns alunos, em detrimento de outros. O autor entende que essas dificuldades deveriam ser resolvidas pelo sistema de ensino, e não devolvidas aos professores. No entanto, para que os professores enfrentem tais conflitos, é indispensável dispor de recursos intelectuais que possibilitem guiá-los, como também trabalhar em equipe, o que, em nossa compreensão, significa partilhar os diferentes saberes no contexto escolar.

O entendimento de que o trabalho do professor não se restringe a transmitir conteúdo e de que ele é um mediador da aprendizagem foi considerado uma aprendizagem para os estagiários. Nesse sentido, os alunos da escola são vistos como atores da aprendizagem. Para tanto, o professor deve ter outra postura, que seja voltada para um diálogo mais próximo do aluno. Percebemos isso na fala dessa estagiária, que se mostrou preocupada com relação ao professor ter um diálogo mais próximo com as crianças, principalmente na idade entre 7 e 8 anos, período de alfabetização, no qual os alunos da escola pública parecem estar consolidando a aprendizagem da leitura e da escrita.

(P7) . %Comecei a perceber [...] que a professora passava uma atividade no quadro e ~~P~~ Pronto, vocês já acabaram? ~~q~~ Todo mundo diz que acabou, mas a criança não acabou, ela tá ali tentando olhar o do coleguinha, ela não sabe fazer, ela precisa de uma ajuda. [...] então acho que é importante a professora passar, olhar cada aluno: ~~E~~ aí, deu certo? Conseguiu? ~~q~~ Não só perguntar: ~~E~~ aí, todo mundo conseguiu fazer?~~q~~ E as crianças vão dizer ~~S~~im~~q~~ mas, na verdade, não. E passou despercebida, aquela criança passou por aquele conteúdo, despercebida, e lá na frente essa criança vai ter a dificuldades+.

Transformar os alunos da escola em atores da própria aprendizagem somente é possível a partir das interações pedagógicas, tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido os saberes do professor (TARDIF, 2012, p. 221). Desse modo, é possível compreender que ser um mediador da aprendizagem não é tarefa simples, uma vez que vários fatores concorrem para essa mediação: o conhecimento do professor em relação ao aluno, o conhecimento do conteúdo, a organização das atividades que favoreçam a mediação e, nessa direção, reportam-se a uma ação didática. No entanto, torna-se importante lembrar que a atividade do professor não envolve apenas uma prática visível, mas também outras dimensões menos evidentes, como, por exemplo, a avaliação que o professor faz da pertinência ou não de determinado conteúdo, os valores sociais desses conteúdos, o comportamento esperado em relação aos alunos (SACRISTAN, 1999, p. 68). Além disso, acrescentamos o diálogo com os alunos, como observa a estagiária, pois não se trata apenas de planejar muito bem uma atividade, é indispensável uma interação que favoreça à criança assimilar o conteúdo.

### **5.3 Os processos afetivos na relação professor-aluno**

O trabalho do professor ocorre a partir da relação com seus alunos, portanto, tem como objeto os seres humanos, envolve relações humanas, desse modo, inevitavelmente o componente emocional se manifesta. Sendo assim, a interação professor e aluno não pode ser considerada menos importante, constituindo-se no próprio núcleo de trabalho. Conforme Tardif (2012, p. 130), *uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não só de pensar nos alunos, mas igualmente de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus bloqueios afetivos*.

Perceber as relações afetivas no contexto escolar, de fato, é um aprendizado significativo, que colabora para que os estagiários, futuros professores, repensem a relação entre educador e educando.

De acordo com Placco (2003), é interessante observar que, a depender de como acontece a relação professor-aluno, podem ocorrer transformações cognitivas-afetivas-sociais em cada um dos atores.

Verificando os dados desta pesquisa, percebemos que pode ter ocorrido situação semelhante quando os estagiários dizem que, ao desenvolverem determinada atividade, eles mesmos também aprenderam:

(P1) . *Eu a gente trabalhou com a matemática no supermercado... uma atividade que teve êxito, **chamou a atenção tanto pra gente como para eles.***+(grifo nosso)

(P2) . *Eu gostei do público, **o conhecimento que eles [alunos] têm, que eles trazem... os conhecimentos populares, que eu particularmente gosto muito... Isso foi uma experiência, eu achei muito interessante.***+(grifo nosso)

Concordamos com Placco (2003), quando afirma que a docência é mesmo uma profissão relacional complexa que desencadeia não somente conhecimentos, mas também afetos. O despertar dos estagiários para a questão dos afetos no processo de aprendizagem partiu de situações e contextos distintos: uma situação vivenciada em uma escola pública, onde a falta de afetividade do professor para com os alunos é entendida como um entrave para a aprendizagem. Em outra situação, em uma escola modelo (escola de aplicação/NEI), o estagiário percebe o quanto o afeto e a atenção do professor para com os alunos colaboram para a aprendizagem. Vejamos as duas situações vivenciadas pelos estagiários:

(P7) . **%eu acho que nesse estágio eu percebi que afetividade**, assim eu percebi que as crianças é... talvez a professora não tivesse assim **esse afeto** com elas [crianças], e eu percebi que nós demonstramos mais afeto... e elas retribuía de uma forma melhor no aprendizado, digamos assim. / A professora reclamava muito das crianças, entendeu? E eu percebi...que as crianças não eram como a professora falava. Não sei se era por ser novidade.+(grifo nosso).

(P9) . **%afetividade, justamente, era assim uma coisa impressionante. Isso colaborava muito, muito, muito.** Quando eu cheguei lá/eu não vi muito essa questão de não querer realizar tal coisa. Eu não vi isso lá. **Eu achei assim muito interessante.**+(grifo nosso).

Criar um vínculo afetivo exige entrega do professor, podendo conferir um sentido à aprendizagem do educando, quando, por essa via, o aluno percebe a importância da aprendizagem e, desse modo, pode construir uma relação de ensino-aprendizagem harmoniosa. Contudo, ser afetivo com o aluno não significa uma condição suficiente para uma aprendizagem significativa, mas não se pode negar sua importância.

Freire (2002, p. 161) corrobora essa opinião quando defende que **%ensinar exige querer bem ao educando+** e que ser afetivo com o aluno significa ter sensibilidade, compromisso com a aprendizagem, encontrando-se no dever de se empenhar para que o educando aprenda. Ainda, enfatiza: **%é digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido+**

Para Freire (2002), o vínculo afetivo possui um sentido de libertar, de conduzir a criança à autonomia, ter mais confiança em si. A afetividade não significa abraço e carinho, mas reconhecer e favorecer as condições para que o aluno seja autônomo.

Sobre essa temática, Vigotsky e Wallon são reconhecidos como autores de produções relevantes acerca da afetividade como parte integrante na constituição do sujeito, sendo Wallon o primeiro a abordar especificamente as emoções na sala de aula. Esse autor pontua a diferença entre os conceitos de emoção e afetividade. A emoção é considerada como elemento mediador entre o orgânico e o psíquico, enquanto a afetividade é marcada por elementos que **%modelam a qualidade das relações com o sujeito e objeto**, por isso entende que a afetividade sinaliza a entrada da criança no universo simbólico proporcionando também uma atividade cognitiva+(GASPAR, COSTA, 2011, p. 122-123).

Vale ressaltar que a relação entre a afetividade e a inteligência é pouco abordada nos meios acadêmicos, especialmente no Brasil, constituindo-se assim um campo aberto para investigações. Apesar disso, entendemos que o professor, como um mediador da aprendizagem, deve estar atento a essas questões, pois sabemos que nas escolas públicas situações de conflito são cada vez mais comuns, fruto de uma realidade familiar conturbada, refletindo assim diretamente no trabalho docente.

Outros estudos que nos auxiliam a pensar as relações afetivas no campo da educação dizem respeito à inteligência emocional. Podemos observar que essa temática já foi estudada na psicologia do desenvolvimento, pois se trata do ser humano em seu estado de maturidade nas relações sociais. Nessa perspectiva, quem não desenvolve a maturidade emocional é imaturo emocionalmente e tem como característica pouca tolerância às frustrações, por não se colocar no lugar do outro e não ter a capacidade de controlar suas emoções.

Quando nos reportamos ao aparecimento da inteligência emocional no cenário educacional, podemos apontar o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado na década de 1990, que indica os quatro pilares em torno dos quais a educação deve organizar os conhecimentos, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; por fim, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes+ (DELORS, et al 1998, p. 89).

De acordo com Rego e Rocha (2009), é nessa década que surgem os estudos sobre inteligência emocional, fortalecendo os pilares da educação propostos pela UNESCO, e autores como Gardner (1995, 1999, 2005) e Goleman (1999, 2001, 2006), por exemplo, advertem sobre a importância de temas como autoconhecimento, autoconsciência, consciência social, administração de relacionamentos. Daí a necessidade de se aprender a lidar com as emoções (REGO, ROCHA, 2009).

Nesse sentido, a escola, por ser um lugar de relações humanas, assume um papel importante. Para Rego e Rocha (2009), a alfabetização emocional no contexto escolar deve estar relacionada com o conteúdo de outras disciplinas. Sendo assim, a questão não é evitar conflitos, mas aprender a lidar com eles, como as discórdias e brigas, de modo que os alunos expressem o sentimento sem que sejam agressivos. Na avaliação dessas autoras, a tarefa de uma educação emocional

exige que o professor vá além de ensinar a ler e escrever, uma vez que requer o ensino das emoções e o envolvimento da família na escola.

Feitas essas considerações, queremos destacar que essa percepção dos estagiários sobre a influência da afetividade na aprendizagem se dá a partir do que identificam em uma situação real da sala de aula, ou seja, mediada pelo trabalho. Então, partindo desse entendimento, podemos afirmar que aquilo que os estagiários aprenderam foi favorecido pelas diversas situações enfrentadas no estágio, porém, para alguns deles, parece haver uma disposição interior pelo fato de observarem situações familiares, como é o caso daqueles que a mãe é professora. Contudo, a prática revela nuances que antes não percebiam, assim tomam consciência do que se faz necessário para a atuação profissional. Desse modo, os saberes construídos pelos estagiários se manifestaram na nova forma de compreender o que é preciso para saber ensinar. Assim, para, assim, consubstanciar o processo identitário.

#### **5.4 Outras aprendizagens extraídas do presente estudo**

Neste item, tentamos registrar outras aprendizagens adquiridas com o presente estudo. É possível dizer que o curso se encontra estruturado de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, no entanto, percebemos que o aumento de horas no estágio (de 180 para 300 horas) não significou exatamente um maior número de regências, e sim uma diversidade, pois, pelo relato dos estagiários do currículo antigo, as 10 aulas de regência aconteciam para todos (180 horas), ao passo que para os alunos do novo currículo as regências não possuem um número fixo. Detectamos um caso em que, por questões de greve na escola, o aluno estagiário teve apenas uma regência, enquanto para os demais estagiários o número de regências variou de 4 a 6 regências.

Ancorando-se nessas observações, entendemos que o estágio diversificado (ensino infantil, ensino fundamental e gestão escolar) deve ser repensado no sentido de que isto aconteça, de fato, levando em conta as horas a ele destinadas, e que se dê a atenção e o cuidado que ele merece, para que o momento da regência não recaia em falta de aproveitamento. Apesar de haver certo receio e medo, característicos do início da regência, a maioria indica que poderia ter um maior número de aulas, o que coincide com o reivindicado em outras pesquisas.

(P6) . %Em relação ao estágio: o ponto positivo é que antes de ser professora tutora em uma sala de aula ter a prática antes. [...] vejo que tem muito a desejar no currículo em termos do estágio porque eu acho que devia ter mais prática [...] É, porque foram 4 observações e 4 regências. [...] E é pouco porque quando a gente tá pegando o gostinho aí termina.+

Não podemos negar que no currículo atual o referencial teórico é destacado por todos os estagiários como muito relevante para entender o processo educativo e parece oferecer mais embasamento para a prática de ensino desenvolvida no estágio, objeto de nossa investigação. A boa fundamentação teórica proporcionou ao aluno compreender as várias situações vivenciadas na sala de aula, o que parece determinante para alguns alunos se sentirem maravilhados com o curso e mesmo fortalecerem sua identidade com a profissão.

(P9) . %Todos os professores aqui assim pela parte teórica, o aporte teórico, porque tem que ter aporte teórico pra depois você levar pra prática. Todos os aportes teóricos, todos os estudos que eu vi, que eu estudei, sinto que estou preparada. Se você hoje me colocar numa sala de aula, você vai trabalhar esse conteúdo assim, assim, eu faço o planejamento todinho e dou uma aula+.

Essa análise do referencial teórico reporta-se ao texto de Nóvoa (2012), quando percebe duas questões semelhantes em diversos países no que se refere à formação do professor: houve avanços do ponto de vista de análise teórica e da reflexão, embora se verifiquem poucos avanços das práticas. Com base nesse entendimento, Lüdke e Boing (2012, p. 12) pontuam: %temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas+. Nessa direção, a pesquisa na academia brasileira aponta para também identificar que a formação do professor, agora a cargo das universidades e faculdades, está marcada por forte aspecto teórico, ficando a prática bem menos atendida.

Conforme os relatos deste capítulo, de fato, os participantes da pesquisa enfatizam que a parte teórica do curso não deixa a desejar. Alguns equívocos já foram corrigidos no novo currículo, mas, no tocante ao desenvolvimento da prática, o acompanhamento do estágio e o número de regências carecem de ser revistos. Além disso, entendemos que o relatório de estágio pode ser mais considerado, conforme esclarecido anteriormente.



#### 5.4.1 Dificuldades apontadas/superadas pelos estagiários

No que concerne às dificuldades apontadas pelos alunos nos estágios, estabelecendo um comparativo do currículo antigo em relação ao currículo atual, esta seção aborda duas problemáticas vivenciadas pelos alunos do currículo anterior, mas que já não se apresentam no currículo atual, o que significa avanço na estruturação do curso. Como observamos, essa estrutura se refletiu nas aprendizagens necessárias à docência.

Uma primeira dificuldade indicada pelos estagiários que desenvolveram a prática de ensino na EJA diz respeito a não terem cursado tal disciplina, pois, como era optativa, não a entendiam como sendo necessária e assim não despertaram para a sua importância. Contudo, ao final do curso, ao realizarem o estágio, sentiam falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos, de modo que tal dificuldade somente foi superada pelas orientações da professora da UFRN, como também pelo próprio esforço em buscar mais leituras sobre o assunto, conforme essa participante informa:

(P2) . %a.]. Com ajuda da professora orientadora de estágio. Ler bastante, procurar meios para conhecer mais sobre o EJA. Eu fui conhecer mais sobre o EJA.+

Situação semelhante ocorreu com os estagiários que não conseguiram efetivar matrícula na disciplina de Educação Especial, por ser uma disciplina optativa. Desse modo vários estudantes podem não ter cursado tal disciplina e, no entanto, em sala de aula, como professor efetivo, pode vir a conviver com alunos com necessidades especiais. A fala dessa estagiária revela a frustração por não conseguir cursar tal disciplina:

(P4) . %a sempre quis cursar uma disciplina de Libras. Nunca consegui. Vou terminar o curso e num consegui. Porque é muito bom. É muito procurado. Toda vida queu fazia matrícula não conseguia vaga.+

A segunda questão que parece superada diz respeito à atividade de estágio não ser realizada apenas no final do curso. O currículo atualmente em vigor obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas em 2006,

desse modo, o estágio ocorre ao longo do curso e não mais ao final, o que, de fato, já era almejado pelos alunos, como se pode observar nesta fala:

(P3) . ~~Se~~ eu tivesse tido a oportunidade no início do curso de ter estagiado...talvez eu tivesse dado mais importância ao curso. Eu sempre reneguei o curso...quando eu fui estagiar escolhi na EJA. Achei superinteressante... gostei da possibilidade de me ver atuando na EJA. Então, eu realmente me encontrei, se fosse ~~pro~~ eu ensinar hoje, eu ensinaria com muito prazer na EJA. Mas eu senti muito porque foi nos últimos períodos+.

Chama-nos a atenção a importância da regência, percebida como fundamental, no entanto, a quantidade de regência é variável, e a maioria dos participantes da pesquisa se mostra favorável a um maior número de aulas (os 4 alunos do currículo antigo informaram que tiveram efetivamente as 10 regências; para os 6 alunos do currículo atual, o número de regência variou de 4 a 6).

(P1) . **Vivenciar uma sala de aula. Isso me ajudou a concluir o curso. Gostei muito.** O que motivou também foi **ter um maior preparo**, buscar o conhecimento, maior conhecimento, maior aprendizado para que de fato a gente pudesse ajudar nessa alfabetização+ (grifo nosso).

Se no estágio curricular o aluno não exercita a profissão, isso acontecerá nas demais disciplinas? O estágio remunerado tem se mostrado importante, ou mesmo indispensável, considerando as experiências adquiridas e os conhecimentos construídos. Como exemplos, há a estagiária que acompanhou um aluno disléxico e a que optou por trocar a base de pesquisa por um estágio extra, em função da necessidade de se aproximar da prática.

No estágio remunerado, o aluno não tem supervisão do professor da universidade, desse modo, é provável que não realize uma reflexão sistemática da prática, o que pode contribuir para uma prática frágil. Nesse caso, concordamos com Nóvoa (2000) quando, em uma entrevista, declara que não cuidar dos professores mais jovens (inclui-se aqui o caso dos estagiários) pode resultar no fato de que esses jovens saiam em busca de experiências fora da profissão, talvez em rotinas que não ajudam a enfrentar tais dilemas.

Observamos que estagiários participantes das bases de pesquisas (um contingente de três) tendem a se identificar com a docência no ensino superior. Além disso, eles intencionam ingressar no mestrado e fazer carreira docente em nível superior. Por outro lado, um estagiário que participa da base de pesquisa, mas

tem o objetivo de assumir a profissão na educação básica, desligou-se da bolsa de IC para assumir estágio remunerado, por sentir a necessidade de se aproximar mais da esfera da prática.

Outra lição já anunciada em pesquisas, inclusive de outras áreas: a graduação não dá conta de uma educação científica, mesmo que o curso ofereça disciplinas como os Seminários de Pesquisa. As bases de pesquisa, nesse sentido, proporcionam a formação inicial de um pesquisador. A seguir, ao se referir aos Seminários de Pesquisa, essa estagiária assim se expressa:

(P6) . %o.] tem algumas disciplinas que eu não vejo fundamento. Vi que não contribui em nada, que não sei se foi pelo professor ou pela própria ementa da disciplina... se eu não tivesse numa base de pesquisa eu não saberia até hoje como tabular dado, diferença de artigo para monografia. Isso aí a gente não teve acompanhamento nenhum.+

A observação de uma boa prática parece fundamental para consolidar conhecimentos e motivar boas práticas, o que não significa copiar, mas estabelecer uma referência. Percebe-se isso nas falas dos alunos que realizaram estágio na escola da UFRN . Núcleo de Educação da Infância (NEI). Nesse contexto, a antiga prática de observação de modelo ainda vale, desde que não signifique incorporá-la sem uma análise e reflexão a seu respeito, conforme indica P9:

(P9) . %Meu primeiro estágio foi no NEI. Foi maravilhoso... Nas primeiras semanas ficamos só observando porque a gente tinha que fazer a regência também. Aí a gente elaborou um projeto que foi %logos e brincadeiras+ [...] Pra mim especificamente eu aprendi muito, a professora muito bem preparada, demais, a escola também favorece muito a aprendizagem [...] a rotina pedagógica no seu tempo.+

Outros relatos alertam para a seguinte questão. Para quem trabalha em empresa, a Pedagogia Empresarial desperta o interesse dos alunos por essa área. Pode-se pensar em uma pesquisa tipo *survey* com os egressos de Pedagogia para saber em que campo de trabalho está atuando. Caso o mercado natalense apresente essa demanda, talvez as universidades situadas no Rio Grande do Norte possam contribuir nesse sentido.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços nesta pesquisa se direcionaram para compreender o processo identitário dos alunos do curso de Pedagogia e identificar os saberes construídos por eles na prática de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado, porém em um momento *a posteriori*, quando já haviam concluído a prática de ensino. Partimos do entendimento que o estágio é um momento fundamental na elaboração dos saberes iniciais que servem de base a prática profissional, além disso, é um momento de construção da identidade profissional.

No tocante a identidade profissional, indagamos inicialmente: como alguém se torna professor? Na tentativa de compreender tal processo, no diálogo com os participantes da pesquisa, foi questionado como seu deu a opção pelo curso e se a concepção sobre a docência, ou seja, o que sabiam sobre o que é ser professor havia mudado no decorrer da formação inicial. Nessa direção, os achados da nossa pesquisa revelaram que o contexto familiar influencia na escolha profissional, porém, não podemos considerar como algo fixo, pois encontramos caso em que o estagiário afirma que o curso foi determinante para a escolha da docência como profissão. Outros indicam que sempre valorizaram a educação e que a família não influenciou. Contudo, dos sete que indicam a docência como profissão, quatro tem familiares professores ou pedagogos.

Ainda em relação ao processo identitário, ao questionarmos o que aprenderam sobre o que é *ser* professor, ou dizendo de outro modo, o que aprenderam sobre a docência, os estagiários indicam uma multiplicidade de saberes os quais guardam uma íntima relação com os saberes necessários à atividade profissional docente. Desse modo, compreendemos que a formação inicial para esses estagiários teve, sim, impactos importantes sobre o que pensavam em relação à atividade profissional docente . o ensino . e isso favoreceu entender as diversas nuances da profissão. Ao compreenderem as diversas faces da profissão, puderam se ver ou não nesse lugar de professor, fortalecendo ou não a identidade profissional.

No que diz respeito aos saberes construídos na prática de ensino desenvolvida no estágio, pretendíamos responder à seguinte questão: quais os saberes os estagiários constroem no desenvolvimento da prática de ensino no

estágio? A partir do arcabouço teórico de Tardif (2012) e Pimenta (2012), reconhecemos que esses saberes são amalgamas de vários outros, por isso, difícil sua identificação. No entanto, os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre o que eles indicavam de mais significativo em termos de um aprendizado que surge da prática de ensino, nos indicaram que o estágio se apresentou como um período em que a construção de saberes ocorrem na relação direta com a sala de aula, ou melhor, de acordo com o contexto, e estão ancorados nos saberes da formação profissional, favorecendo uma nova compreensão dos saberes necessários à docência.

Essa nova compreensão foi revelada pelos estagiários na relação entre a prática e a fundamentação teórica. Desse modo, a formação recebida na graduação teve impacto sobre o que esses alunos estagiários pensavam, contrapondo-se a outras pesquisas sobre saber docente que enfatizam as crenças e revelam que a formação para o magistério abala muito pouco as crenças anteriores.

Ao confrontarmos o que os estagiários não sabiam com o que eles expressam ter aprendido, observamos que o estágio foi um período de grande aprendizado. Esses saberes contribuíram significativamente para mudar concepções a respeito de como ensinar (quando enfatizam o planejamento), o que ensinar e para quem ensinar (quando se preocupam com o contexto social do aluno e em conhecer o aluno), de saber ser professor. Assim, ao final, os estagiários compreendem melhor o que se faz necessário para o desenvolvimento de uma boa prática.

Por esse motivo, concordamos que saber ensinar demanda mesmo um pluralismo de saberes, sendo o estágio um período de reflexão sobre a prática onde o professor *busca certezas, modelos*, em função do que necessita na prática. Podemos dizer que esses saberes mobilizados pelos estagiários são de fato os que os professores efetivos se utilizam na ação que se referem a: saber planejar a aula considerando a necessidade do aluno e seu contexto social, conhecer o aluno e saber ensinar a partir do cotidiano dele, saber também que a afetividade colabora para o processo de aprendizagem.

Pelo exposto, o curso de Pedagogia da UFRN parece mais bem estruturado, e o estágio, mesmo com algumas queixas bem conhecidas, como sinalizado anteriormente, mobiliza os saberes necessários à docência. Contudo, concordamos com outros autores quando apontam que o curso superior somente pode preparar para começar a ensinar. Outros saberes, principalmente experienciais, são

mobilizados quando em contato com outros profissionais mais experientes no contexto escolar no início da carreira, configurando novas aprendizagens, como também novas identidades.

Apesar do curso se apresentar, para os estagiários, com um bom suporte teórico, entendemos que, em um futuro próximo, como professor efetivo, o saber científico da formação inicial, não garante a eficácia da ação pedagógica na escola, tendo em vista que, como professor efetivo, entra em cena novos elementos, quando devem exercitar a sua criatividade, pois os conhecimentos recebidos na formação não são uma simples aplicação, como em outras profissões.

A partir dos relatos dos participantes desta pesquisa, consideramos que a construção dos saberes depende da formação prévia, dos contextos de estágios, dos professores orientadores, da escola, dos alunos, da interação com os colegas. Mesmo estando na condição de estagiários e encontrando na escola uma rotina estabelecida, eles, de uma forma ou de outra, exerceram certa autonomia e tentaram inovar, o que foi percebido claramente ao relatarem sobre suas regências.

Os novos saberes se expressaram a partir da nova forma de compreender a situação vivenciada, tanto no que se refere ao que se faz necessário para ser professor quanto aos saberes necessários para assumir a profissão. Ao estabelecerem relação entre os saberes profissionais e a prática docente, a identidade se coloca como um conhecimento de si, de se ver na profissão e assumir um compromisso ético, pois entendemos que conhecer o conteúdo e saber ensinar não basta, há de ter compromisso com a aprendizagem, estando ciente de que vários fatores concorrem para isso.

Referindo-se mais especificamente aos objetivos da pesquisa, que tinham a intenção de identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio e compreender a construção da identidade profissional dos alunos estagiários, entendemos que a reflexão *a posteriori* revelou aprendizagens que certamente os próprios estudantes não haviam percebido. Parafraseando Nóvoa (1995, p. 36), "o saber dos estagiários como outro tipo de saber não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é contado aos outros".

Acreditamos que, em relação à identidade, foi possível observar o quanto os estagiários percebem a pluralidade de saberes necessários a uma profissão tão complexa como é a docência. Porém, como em uma síntese, esses saberes se

voltam para saber planejar aulas considerando as necessidades dos alunos e seu contexto social e para saber realizar a mediação da aprendizagem através do diálogo e de atividades bem estruturadas.

Nessa direção, compreendemos que as construções de saberes no estágio se articulam a uma reflexão sobre a própria prática e indicam o que foi mais significativo em termos de uma aprendizagem. A partir desse entendimento, acreditamos que os momentos de observação (primeiro passo no estágio) e a própria regência poderiam ser mais considerados no processo formativo, e, desse modo, os alunos deveriam registrar o aprendizado proporcionado pela prática nos relatórios.

Porém, pensando agora em um futuro próximo, na condição de professores efetivos, que outros saberes se impõem? Então, é sugestivo acompanhar os egressos do currículo novo do curso de Pedagogia, estabelecendo novas reflexões entre o referencial do curso e o vivido da escola. O que os novos professores solicitam na tão necessária formação continuada? Entendemos que, como ser humano, sua formação não se encerra na graduação nem em outros cursos, nesse sentido, mostra-se sugestivo o que afirmam Pimenta e Lima (2012a, p. 141), quando apontam que é indispensável uma formação contínua realimentada por teorias em uma grande ciranda em cujo compasso descobrimos que somos estagiários e eternos aprendizes.

Considerando que o desenvolvimento do estágio interfere na afirmação da identidade e na construção de saberes, observamos que a formação dos alunos de Pedagogia se coaduna com as recentes reformas sugeridas na legislação (leis e pareceres), contudo, é preciso haver um acompanhamento dos estagiários. Institucionalmente, há entraves (questões de carga horária dos professores) que poderiam ser revistos. Tal fato nos leva a concordar que, um estágio de melhor qualidade nos cursos de formação inicial, passa pela valorização do magistério e por uma escola de melhor qualidade para todos, onde o estagiário possa vivenciar de modo pleno (com um acompanhamento adequado) sua identificação ou não com a profissão.

Nessa direção, compreendemos que a prática no estágio do curso de Pedagogia, pelos vários estudos que apontam essas dificuldades, apresenta-se ainda como um processo formativo em que um dos desafios diz respeito ao professor acompanhar as 300 horas de estágio. Porém, acreditamos que o mais importante é que a prática no estágio sirva para que o aluno se reconheça como

professor e considere o ensino como uma profissão que não é para qualquer pessoa, mas para aquelas que assumem uma ética do seu fazer, implicando esforço para que os alunos aprendam, o que não é tarefa fácil.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez.1996.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) . Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:<[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../KallinePereiraAroeira.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../KallinePereiraAroeira.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-69.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação do dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- CATANI, D. B. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cenage Learning, 2001. p. 53-70.
- CHAMLIAN, C. H. A Disciplina: uma questão crucial da didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cenage Learning, 2001. p. 75-92.
- CHARLOT. B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-108.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/18176607/175448357/name/Livro%20Socializa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Claude%20Dubar.rtf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr.1998.

ESTEVE, M. J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) . pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 11-22.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 77-120.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPAR, Fernanda; COSTA, Thaís. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 15, n.1, jan./jun. 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor**

**reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 141-170.

LAPO, Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-49, maio/jun./jul./ago. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 11-45.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-41; p. 69-135.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-80.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 112-130; p. 245-280.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo).

LÜDKE, Menga. O Lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. reimp. São Paulo: E.P.U., 1995.

\_\_\_\_\_. BOING, L. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20331/12520>>. Acesso em: 21 maio 2015.

MIALARET, Gaston. **Introdução à Pedagogia**. Tradução de Alcidema Torres. São Paulo: Atlas, 1977. (Coleção universitária de ciências humanas).

MINAYO, M. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 09-30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2014.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-128.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 333-356, dez. 2004.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Universidade e formação docente. **Interface. Comunic, Saúde, Educ**7. p. 129-137. Entrevista realizada pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira, em 18 de abril de 2000.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, Célia M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação**. 2004. 161f. Tese (Doutorado em Educação) . Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica.** São Paulo: Artmed, 2002. 323p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-79.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PLACCO, Vera. Psicologia da Educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, Eliana; CHAVES, Sandramara (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 95-104.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

RÊGO, Claudia C. A.; ROCHA, Nívea M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-80.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-92.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 70-

92. Disponível em: <<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SILVA, C. S. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de estágio: contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, abr. 2013.

SILVA, M. L. R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum libro**, Porto, v. 12, p. 45-58, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**ANEXOS**

## ESTRUTURA CURRICULAR DE PEDAGOGIA NA UFPA

Período	Disciplina	Carga Horária
1º	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação I	60h
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60h
	Fundamentos Socioeconômicos da Educação	60h
	Educação e Linguagem	30h
	Seminário de Pesquisa I	30h
	Antropologia e Educação	60h
	Leitura e Produção de Textos I	60h
Práticas Pedagógicas Integradas I	30h	
<b>Total do período</b>		<b>390h.</b>
2º	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação II	90h
	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60h
	Políticas Públicas e Gestão da Educação	60h
	Sociologia da Educação	60h
	Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem	60h
	Seminário de Pesquisa II	30h
	Práticas Pedagógicas Integradas II	30h
<b>Total do período</b>		<b>390h.</b>
3º	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Brasileira	90h
	Planejamento e Avaliação das Instituições Educativas	60h
	Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva	60h
	Educação Infantil	60h
	Alfabetização e Letramento I	60h
	Didática	90h
	Práticas Pedagógicas Integradas III	30h
<b>Total do período</b>		<b>450h</b>
4º	Organização e Funcionamento da Educação Brasileira	60h
	Língua Brasileira de Sinais - Libras	60h
	Alfabetização e Letramento II	60h
	Teoria e Prática da Literatura I	60h
	Teorias e Práticas Curriculares	60h
	Educação de Jovens e Adultos	60h
	Prática de Gestão e Coordenação Pedagógica	60h
<b>Total do período</b>		<b>420h</b>
5º	Seminário de Pesquisa III	30
	Ensino da Língua Portuguesa I	60
	Ensino da Matemática I	60
	Ensino de Ciências Naturais I	60
	Ensino da História I	60
	Ensino de Geografia I	60
	Estágio Supervisionado de Formação de Professores I	105h
<b>Total do período</b>		<b>435h</b>
6º	Ensino de Língua Portuguesa II	90h
	Ensino da Matemática II	90h
	Ensino das Ciências Naturais II	90h
	Ensino da História II	90h
	Ensino de Geografia II	90h
<b>Total do período</b>		<b>450h</b>
7º	Seminário de Pesquisa IV	30h
	Trabalho de Conclusão de Curso I	30h
	Tecnologia e Educação	60h
	Atividade Coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores II	105h
	Educação Continuada	60h
<b>Total do período</b>		<b>285h</b>
8º	Atividade Complementar	100h
	Atividade Coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores III	90
	Trabalho de Conclusão de Curso II	30h
<b>Total do período</b>		<b>220h</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>		<b>3.220 h</b>

Fonte: SIGAA/UFPA.



## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Participante: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_ sexo ( )F ( )M  
 Há quanto tempo no curso? \_\_\_\_\_ Em que período do curso se encontra? \_\_\_\_\_  
 Possui outra formação superior? ( )Sim ( )Não. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 Escola na qual realizou estágio? \_\_\_\_\_ Em qual modalidade? \_\_\_\_\_  
 Como se deu a escolha pelo curso de Pedagogia?

### 1. Em relação à prática de ensino:

- Como foi o estágio/prática de ensino para você? Qual o papel do estágio na sua formação como futuro professor?
- Como foi a acolhida na escola?
- Você considera que a experiência foi significativa para sua vida profissional? A preparação prévia foi válida?
  - Pensando no que vivenciou, o que você considera de positivo/ E quais os pontos negativos?
- Qual foi a maior dificuldade? Que desafios se apresentaram e como superou?
- Diante da dificuldade, como tentou resolvê-la?
- Quais experiências foram mais relevantes para sua atuação profissional? O que você destaca como aprendizado mais significativo decorrente da sua experiência no estágio?
- Pensando no que vivenciou, o que você destaca como necessário o professor saber para desenvolver bem a prática e que você entende que tenha sido construído no estágio?
- O estágio correspondeu às suas expectativas?

### 2. Em relação aos conhecimentos (disciplinares/conteúdos):

- Que conteúdos trabalhou no seu estágio e em que série?
- Quais considerou mais importante para os alunos?
- Que conteúdo sentiu mais dificuldade para ministrar e por quê?
- Em que momento sentiu que era necessário inventar uma maneira para os alunos entenderem o conteúdo?
- O tempo para ministrar as aulas foi suficiente? A quantidade de aulas foi suficiente?

### 3. Em relação à experiência:

- Que saberes você considera que construiu a partir da experiência de estágio?
- Acredita que a experiência como aluno (seu percurso na vida escolar) influenciou na sua prática como professor, nesse período do estágio?
- Que professores do curso você entende terem sido modelos para você?
- O professor da escola auxiliou na sua formação? De que forma?
- Que mudança você percebe em si mesma antes e após o estágio?
- Em relação ao trabalho de conclusão de curso TCC, que tema pretende pesquisar? Como surgiu a temática?
- Pensa em assumir a profissão de professor? Em investir na continuidade dos estudos?
- O que você pensava sobre ser professor mudou com o curso? O que pensava e o que pensa agora?

**TERMO DE CONSENTIMENTO E ENTREVISTA INDIVIDUAL**

Prezado(a) aluno(a)

Estamos convidando-o(a) para participar do trabalho de pesquisa intitulado "Processo identitário e saberes docente: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN", a ser realizado por Me. Cilene de Menezes Silva, sob a orientação do professor do Departamento de Educação, Dr. Lucrécio Sá.

O estudo tem como objetivos especificamente compreender a identidade profissional e identificar a construção de conhecimentos advindos da prática de ensino no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UFRN. A investigação se refere às reflexões posteriores ao estágio, no qual foi desenvolvida a prática de ensino.

Sinta-se livre para fazer perguntas sobre qualquer detalhe a respeito do qual tenha dúvida. Seu nome não será identificado, nem aparecerá em publicação.

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, abaixo assinado, entendi as expressões e concordo em participar voluntariamente deste projeto de pesquisa.

\_\_\_\_\_

Natal, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.