

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR PARA A SUBJETIVIDADE DOCENTE

SUPERVISED INTERNSHIP: A LOOK AT THE TEACHER'S SUBJECTIVITY

Érina Ribeiro Andrade¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

RESUMO

A formação inicial de professores envolve muitas questões subjetivas. Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada neste artigo objetivou compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, Brasil. As etapas da coleta de dados incluíram uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química no ano de 2019. As análises respeitaram as orientações de Gatti (2005), ampararam-se nos preceitos da análise de conteúdo de Franco (2005) e Bardin, (1977) e tiveram por base a discussão de Novaes (2015, 2020), Sousa e Novaes (2013) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente, e Pimenta e Lima (2011) sobre estágio e formação docente. Como resultados, foi possível constatar que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos em que se desenvolveram os estágios são elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor, o que acontece ao longo do seu processo de formação, nas suas experiências e na relação com o outro.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio curricular supervisionado; subjetividade docente.

ABSTRACT

The initial training of teachers involves many subjective issues. From this perspective, the research presented in this article aimed to understand the process of constituting the teacher's subjectivity of trainees from a Chemistry undergraduate course at a federal institution in São Paulo, Brazil. The data collection stages included a focus group session with five trainees from the Chemistry undergraduate course in 2019. The analyses followed Gatti's guidelines (2005), were based on the precepts of content analysis by Franco (2005) and Bardin (1977) and were based on the discussion of Novaes (2015, 2020), Sousa and Novaes (2013), and Gonçalves and Sousa (2015) on the constitution of teacher subjectivity, and Pimenta and Lima (2011) on internship and teacher training. As results, it was possible to verify that the experiences, actions, challenges, relationships, and contexts in which the internships developed are important elements for the constitution of the teacher's subjectivity, which happens throughout their training process, in their experiences, and in the relationship with the other.

Keywords: initial teacher education; supervised curricular internship; teacher subjectivity.

RESUMEN

La formación inicial de profesores implica muchas cuestiones subjetivas. Desde esta perspectiva, la investigación presentada en este artículo tuvo como objetivo comprender el proceso de constitución de la subjetividad docente de estudiantes en prácticas de una carrera de Licenciatura en Química de una institución federal en São Paulo, Brasil. Las etapas de la recolección de datos incluyeron una sesión de grupo focal con

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestra em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora de Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Codó, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Povoado Poraquê, S/N, Zona Rural, Codó - MA, Brasil, CEP: 65400-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6604-9929> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0589415837936613>. E-mail: erina.andrade@ifma.edu.br.

cinco estudiantes en prácticas de la carrera de Licenciatura en Química en el año 2019. Los análisis respetaron las orientaciones de Gatti (2005), se apoyaron en los preceptos del análisis de contenido de Franco (2005) y Bardin (1977) y tuvieron como base la discusión de Novaes (2015, 2020), Sousa y Novaes (2013) y Gonçalves y Sousa (2015) sobre la constitución de la subjetividad docente, y de Pimenta y Lima (2011) sobre práctica y formación docente. Como resultados, fue posible constatar que las experiencias, las acciones, los desafíos, las relaciones y los contextos en los que se desarrollaron las prácticas son elementos importantes para la constitución de la subjetividad del profesor, lo que ocurre a lo largo de su proceso de formación, en sus experiencias y en la relación con el otro.

Palabras clave: formación inicial de profesores; prácticas curriculares supervisadas; subjetividad docente.

INTRODUÇÃO

A escola é considerada um espaço fundamental para a formação dos professores, porém muitas vezes existe um distanciamento entre esse ambiente de formação e o local de trabalho futuro desses profissionais. Diante disso, surge a seguinte indagação: como o estágio contribui para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de um curso de licenciatura em Química? Com o intuito de buscar respostas para esse problema, surgiu a necessidade de realizar este estudo, uma vez que a escola, como espaço formativo, potencializa a construção de diferentes saberes por meio das relações entre os sujeitos. Portanto, é um desafio do ponto de vista educacional repensar a formação docente, buscando um olhar voltado para a emancipação humana.

Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo e como objetivos específicos: discutir a complexidade de ser professor de Química no contexto educacional do ano de 2019, tendo em vista diversos fatores que influenciam na constituição da subjetividade docente na perspectiva dos estagiários; identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado e analisar os saberes docentes que os estagiários têm se apropriado para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, a iniciativa de realizar essa pesquisa surgiu como consequência das experiências da pesquisadora com estagiários dos cursos de Licenciatura em uma instituição federal (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Câmpus Codó), onde atua como professora. Os estagiários sempre traziam relatos dos diversos desafios que enfrentavam no estágio, incluindo problemas na infraestrutura das escolas, como falta de recursos didáticos e espaços adequados para o aprendizado. Além disso, eles tinham dificuldade em lidar com a realidade vivida por alguns alunos, como a ausência dos pais, a violência e a criminalidade.

Esses problemas de ordem social também afetavam a relação com a comunidade escolar. Nesse sentido, sob a ótica da pesquisa realizada, o estágio supervisionado se configura como um importante aliado no processo formativo e na constituição da subjetividade docente.

Sendo assim, a formação inicial se configura como o primeiro passo para o exercício da profissão docente, sendo permeada por desafios, acontecendo em uma sociedade, em um tempo e em um lugar determinados. Assim, além do espaço acadêmico de formação, o futuro professor precisa conhecer o seu *locus* de trabalho, a escola.

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é obrigatório e permite esse conhecimento a partir do momento em que o aluno adentra na escola não mais como estudante, mas como um professor em processo de formação inicial. Por ser obrigatório, o estágio não pode ser limitado a tarefas burocráticas, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária destinadas à observação, participação e regência, sem nenhum caráter investigativo e reflexivo sobre essa prática. Nessa perspectiva, ao assumir o compromisso do estágio docente na formação inicial, o aluno estagiário vai assumindo também um compromisso inicial com a profissão docente, considerando-se então sujeito da sua ação.

Destarte, com a imersão no campo de atuação docente do estágio supervisionado, espera-se que o futuro professor construa, a partir das experiências vividas, sua subjetividade social docente, um termo bastante complexo, mas de grande relevância para que se compreenda os elementos subjetivos envolvidos nessa formação. Não se pode negar, assim, a necessidade de se levar em consideração no processo formativo a dimensão subjetiva do trabalho docente. Nessa linha de pensamento, Sousa (2012, p. 117) enfatiza que:

Desconhecendo a dimensão subjetiva, seja dos programas de formação, seja das políticas sociais, reduz-se a possibilidade de oferecer aos atores da ação educativa uma reescrita de sua trajetória que favorecerá rearticular suas representações, sua identidade e seus saberes frente a desafios do cotidiano buscando, assim, aperfeiçoar sua prática.

Essa pesquisa, busca então investigar a formação do professor no estágio supervisionado a partir da perspectiva da subjetividade, possibilitando compreender o caráter histórico dos processos pessoais e as questões subjetivas que permeiam a construção do ser professor. A discussão inicial que é apontada para a compreensão da subjetividade encontra-se na contribuição que suas concepções trazem para o entendimento do fenômeno da formação inicial docente a partir do estágio supervisionado na sua complexidade.

FORMAÇÃO DOCENTE E SUBJETIVIDADE

São muitos os desafios que se apresentam no contexto educacional do Brasil, com o intuito de contribuir efetivamente para a melhoria da educação. Um dos principais desafios é a formação dos professores, que é considerada um fator crucial para garantir a qualidade da educação. Em vista disso, atualmente, existem iniciativas e experiências que buscam colaborar com novas abordagens para a formação de professores, já que esses profissionais vão além de apenas ensinar conteúdos específicos para os alunos (Nóvoa; Vieira, 2017). As abordagens mais interessantes envolvem uma formação profissional dos professores, onde a formação docente seja voltada para a profissão:

O ponto central da formação de professores, em todo o mundo, prende-se com a relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na ligação entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas). Esta dicotomia é pobre e estéril. Trata-se, isso sim, de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 26).

Pensar nessa perspectiva de formação exige uma mudança real de atitude em relação à formação de professores. Isso implica em investir na superação de concepções formativas baseadas na racionalidade técnica e direcionar a implementação de processos formativos baseados na racionalidade crítica, o que leva a uma formação docente comprometida com a aprendizagem contínua sobre a profissão. Além disso, é necessário repensar a prática docente, proporcionando espaços para compartilhar experiências que contribuam para essa formação. Segundo Josso (2004), uma experiência formativa pressupõe uma perspectiva de aprendizado; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, habilidades, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

Essa concepção de experiência representa a vivência do professor e como ela afeta sua atuação docente. Isso requer compreender a peculiaridade dos indivíduos, pois cada sujeito é único, construído e em constante transformação devido ao contexto social e cultural em que vive. Portanto, a prática docente nos dias de hoje valoriza competências que vão além do conhecimento técnico da profissão, buscando uma integração de modos de agir e pensar do professor, que precisam ser considerados em seu processo de formação.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1131), “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não apenas para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Nesse sentido, busca-se entender a profissionalidade docente de acordo com a definição de Sacristán (1995), que a define como: “[...] a afirmação do que é específico na

ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65).

Como sugerem os autores, estar em formação implica considerar as trajetórias, experiências e saberes dos sujeitos envolvidos nesse processo. Em conformidade com essa afirmação, Tarfif e Lessard (2009, p. 11) destacam que a docência deve ser “compreendida como trabalho interativo, trabalho com e sobre o outro”.

Schön (1992) também traz contribuições ao defender uma epistemologia baseada na reflexão na ação, indo além de uma formação pautada na racionalidade técnica. Dessa forma, valoriza-se o conhecimento do professor, incentivando-o à pesquisa, para que o professor reflexivo possa examinar seu próprio ensino em busca de aprimoramento.

Desta forma, é pertinente afirmar que ao longo de sua prática, o professor tem a oportunidade de aprender não apenas com os conhecimentos adquiridos em sua formação, mas também com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. É essa experiência que muitas vezes falta aos alunos em formação inicial, daí a importância da licenciatura na formação de professores. Alves (2012, p. 99) complementa essa afirmação ao dizer que “bons professores se constroem na prática, aliada a cursos de aperfeiçoamento e atualização. Isso significa que a formação inicial deve ser complementada ao longo da atividade docente”.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a formação do professor não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim a um trabalho crítico de reflexão sobre a realidade vivenciada no cotidiano escolar, o que permite uma atuação significativa e transformadora. Veiga (2009, p. 11) complementa, enfatizando que “a escola deve ser cada vez mais próxima à realidade. Muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos”.

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que a formação de professores é um processo contínuo, que abrange toda a carreira docente e corresponde aos diferentes estágios da vida dos professores, desde o início de sua carreira. Portanto, é necessário compreender o professor como um sujeito ativo em seu processo de formação, envolvendo seu desenvolvimento, experiências e conhecimentos produzidos ao longo de suas histórias de vida e de sua atuação docente.

Sendo assim, é de grande importância o entendimento de que a formação docente não é construída somente por acumulação de conhecimentos, mas em uma dinâmica que envolve a constante reflexão crítica sobre as ações referentes ao cotidiano escolar, o que implica considerar as vivências pessoais e profissionais presentes nessas ações. Desta maneira, Nóvoa traz contribuições a esta afirmação, quando defende que: “A formação de professores deve dedicar uma

atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a dimensão pessoal no trabalho docente não deve ser jamais separada da dimensão profissional, já que para Nóvoa (2009, p. 38) “o professor é a pessoa” e “a pessoa é o professor”. Existe, assim, uma forte ligação entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos (Nóvoa, 2017). No âmbito dessa assertiva, pressupõe-se que o professor no exercício da sua profissão ensina aquilo que ele é. E naquilo que ele é, se encontra muito daquilo que ensina (Nóvoa, 2009).

Nóvoa (2009), então, nos faz refletir que para que o professor tenha uma formação que lhe dê base para o exercício da docência, mostra-se necessário, além da formação acadêmica, levar em consideração a sua formação como pessoa. O ser professor vai se constituindo na sua relação com o outro, e para isso se apropria de formas culturais de ser e agir típicos da sua vivência pessoal, o que evidencia a estreita relação existente entre o seu âmbito pessoal e profissional.

Com esse entendimento, pode-se dizer que é impossível a constituição da subjetividade se realizar em uma atmosfera neutra de sentido e de valor, já que a presença do outro é imprescindível para que isso ocorra (Sousa; Novaes, 2013).

Ancorando-se nessa ideia, é importante ressaltar que os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem são complexos e se estabelecem em um espaço de relação, onde alunos e professores estão imersos em uma diversidade de possibilidades de interação. Existe, assim, a presença de múltiplas histórias de vida com experiências e vivências únicas e inerentes a cada sujeito, o que vai atribuir, a essas relações, sentidos subjetivos. Nessa perspectiva, “compreender a subjetividade enquanto possibilidade de análise da contribuição do outro na constituição de si mesmo, não é apenas uma tarefa de pesquisa, é um ato político” (Sousa; Novaes, 2013, p. 33).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O primeiro contato do professor em formação com a prática docente ocorre, em sua grande maioria, por meio do estágio. Sendo, assim, o estágio se torna essencial nessa trajetória, na medida em que possibilita ao aluno em processo de formação inicial docente ter conhecimento do seu futuro ambiente de trabalho, pois sem essa imersão na escola, pode acontecer de o professor recém-saído do curso de licenciatura se deparar com uma realidade desconhecida (Rosenau; Fialho, 2013). O estágio docente possibilita, assim, ao professor em formação uma ação-reflexão-ação de sua prática, isto é, o agir e refletir constantemente durante a sua atuação docente, tendo por base uma fundamentação teórica que torne isso possível.

Diante disso, a formação inicial de professores por meio da articulação com o estágio pode trazer significativos avanços para a área, principalmente quando existe a ruptura da dicotomia entre a teoria e a prática e na organização do estágio como pesquisa. Este é um aspecto importante que pode trazer um significado maior para a atividade docente, já que o estágio como pesquisa fortalece a ideia de que a atividade docente é uma ação científica, uma vez que possui intencionalidade e metodologia investigativa.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2011, p. 46).

Nessa perspectiva, umas das razões para se considerar o estágio como pesquisa é o fato de proporcionar a participação ativa dos professores em formação, enquanto sujeitos de aprendizagem. A pesquisa é importante, também, porque impulsiona a superação da dicotomia existente entre teoria e prática, favorecendo uma relação dialética e dialógica entre esses dois componentes do estágio, o que contribui para a desconstrução da visão de ensino como uma mera transmissão de informação/teoria no contexto da prática, se contrapondo à racionalidade técnica, uma vez que esta não considera a complexidade e a singularidade dos desafios em educação.

Sobre essa questão Mizukami (2002) ressalta que:

[...] se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (p. 23).

Diante disso, torna-se necessário superar os limites da racionalidade técnica no sentido de se repensar o estágio docente como uma oportunidade de o aluno construir a sua autonomia profissional no âmbito escolar, que não se configura como um local neutro, mas repleto de intencionalidades. Nesse entendimento, o estágio se efetiva como um meio propício para que essa prática seja reflexiva e potencializadora da construção de uma atitude investigativa e crítica frente a realidade na qual o futuro professor atuará.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011, p. 67-68) apontam que “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. Isso possibilita estabelecer a referida relação dialética e dialógica entre teoria e prática. E considerar o estágio como um espaço que contribui para a

indissociabilidade dessa relação é compreendê-lo como potencializador de uma formação que valoriza uma atitude investigativa, reflexiva, crítica, de questionamento e tomada de decisão, qualidades indispensáveis para o exercício da profissão.

Existe, assim, uma urgência em se repensar o estágio como *locus* de reflexão sobre a prática, ou seja, que vá além da instrumentalização técnica, com possibilidades de formar um professor que analisa sua ação/atuação no seu contexto educacional, possibilitando a construção de saberes necessários à formação docente. Dessa forma, “o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2011, p. 55).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa atendeu aos critérios de uma investigação com caráter descritivo, apoiando-se em uma abordagem essencialmente qualitativa. No primeiro semestre de 2019 foi realizada uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, com o propósito de encontrar possíveis respostas para o problema levantado e alcançar os objetivos estabelecidos, pois acredita-se que a escola, como espaço de formação, a partir das relações entre os indivíduos, contribui para a construção de diferentes conhecimentos.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve um grupo pequeno de pessoas que discutem um tópico específico. Esta metodologia foi escolhida porque permite uma maior interação entre os participantes, o que é importante para a pesquisa educacional, pois ajuda a compreender os diferentes pontos de vista dos participantes e a identificar problemas que dizem respeito à sociedade. Segundo Gatti (2005, p. 9), a técnica do grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado...”

Os cinco estagiários que participaram do grupo focal foram: Manuela, Antonio, Fernando, Vinícius e Miguel, com idades entre 21 e 38 anos. Três dos participantes já tinham experiência prévia em programas de formação de professores, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Dois participantes estavam no 7º semestre do curso e estavam finalizando o estágio supervisionado, enquanto os demais estavam no 5º semestre e no início do estágio.

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES

Com o objetivo de atender ao questionamento levantado no problema desta pesquisa, foi realizado um estudo utilizando o método de análise de conteúdo a partir dos diálogos provenientes do grupo focal com os estagiários. O foco foi localizar os apontamentos relacionados à constituição da subjetividade docente, sendo considerada apropriada a organização dos dados em categorias. Essa categorização foi feita com base na definição de Bardin (1977, p. 117), na qual as categorias são agrupamentos de elementos que possuem características em comum.

A escolha da análise categorial se justifica pelo fato de permitir a análise e classificação dos elementos de uma mensagem de acordo com determinados critérios, com o objetivo de responder ao problema e atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a categorização dos relatos compartilhados pelos estagiários no grupo focal foi realizada por meio da análise temática. Após essa categorização, foi feita a interpretação e análise dos resultados. As categorias extraídas foram classificadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, e estão explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de análise

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1. Estágio de observação	I. O desenvolvimento de novas relações no estágio	I. Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio
2. Estágio de participação		
3. Estágio de regência		
4. Aprendizado no estágio		
5. Importância do professor supervisor de estágio		
6. Importância do professor orientador de estágio		
7. Metodologia de projetos	II. Ser professor	
8. Encantamento pela sala de aula		
9. Ensino de Química utilizando experimentos		
10. Desenvolvimento de habilidades		
11. Preocupação com o desenvolvimento e aprendizado dos alunos	III. Relação professor-aluno	
12. Identificação com a docência		
13. Primeiro contato com a escola durante o estágio		

14. Relação com os professores da escola	IV. O contexto/realidade da escola	II. Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição
15. Influência das experiências do PIBID na atuação docente no estágio	V. Experiências e conhecimentos que colaboram para a atuação docente	
16. Experiência pessoal		
17. Disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Química		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A fim de realizar as análises, o primeiro passo foi organizar o material coletado por similaridade de conteúdo para posterior categorização. À medida que as cadeias de significação eram estabelecidas, surgiam as categorias intermediárias que, por sua vez, davam origem às categorias finais. Neste artigo serão apresentadas as análises das categorias finais: "Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio" e "Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição".

Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio

Para compreender o processo de formação inicial docente, torna-se fundamental o estudo da subjetividade, pois as experiências vivenciadas pelos estagiários nesse contexto podem influenciar a constituição de sua subjetividade docente. Nesse âmbito, a partir dos relatos dos estagiários no grupo focal, é possível identificar diversas situações que contribuem de alguma forma para essa constituição.

Isso implica dizer que no exercício da docência, é necessário desenvolver diversas relações, não apenas com os alunos, mas também com o meio e com os indivíduos com quem se convive. No depoimento da estagiária Manuela, fica evidente a importância das relações estabelecidas por ela durante o estágio:

[...] e a coordenadora do fundamental também era a mesma coordenadora ainda e ficou aquela relação legal e eu consegui desenvolver as coisas na escola, só que o que aconteceu, assim, eu recebi muitas dicas deles, foi melhor que o primeiro [...] eu pude perceber no estágio é que além da matéria que você aprende aqui, [...] o conteúdo de química você aprende aqui, agora a relação com o ser humano você vai ter no estágio [...]. Às vezes, ensina porque a sua sala tem diferentes pessoas, mas você vai aprender aquele agir com o ser humano lá fora. É pra vida. [...] Você acaba até criando novas relações aqui dentro (Manuela - estagiária).

Nesse depoimento, percebe-se como as relações estabelecidas durante o estágio são importantes para o processo de formação docente da estagiária. Ou seja, o aprendizado da docência vai além das disciplinas estudadas no curso, pois outras aprendizagens são assimiladas no contexto da atuação profissional através das relações estabelecidas.

Em concordância com Manuela, é fundamental valorizar o processo de formação inicial do professor em seu contexto formativo e de atuação, pois é nesse contexto que se assimilam as influências e vivências decorrentes das relações estabelecidas, contribuindo para a autonomia do professor em formação. Essa é uma construção permanente da aprendizagem, desenvolvida em meio a relações, e as vivências do estágio são condições básicas que influenciam a formação do professor e a constituição de sua subjetividade docente.

Destarte, a subjetividade se constitui na relação com o outro e se desenvolve em tempos e espaços históricos específicos. Segundo Novaes (2020):

[...] é possível afirmar que a complexidade do saber docente, adquirido tanto em seus processos iniciais de formação quanto em sua prática em sala de aula, bem como em sua formação continuada, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados *outros* (Novaes, 2020, p. 62).

Assim, ao abordar a dimensão subjetiva na formação do professor, é necessário compreendê-la no contexto de sua experiência vivida. Tardif e Lessard (2009, p. 55) destacam a importância das relações pedagógicas no contexto da escola, considerando-a:

[...] um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Por isso, a formação do professor ocorre nesse contexto, que não pode ser ignorado, pois as relações pedagógicas mediadas pela aprendizagem da profissão docente são essenciais. Compreender a importância desse espaço formativo e das relações estabelecidas durante o estágio pressupõe entender a escola e o estágio de forma ampla, especialmente no processo de formação inicial.

Nesse sentido, a rede de relações e produções estabelecida no ambiente escolar demanda compreender a profissão docente, pois ser professor não se trata de uma atividade com resultados imediatos, mas sim de um trabalho que requer tempo, paciência e dedicação. Os estagiários participantes desta pesquisa deixaram claro em seus relatos durante o estágio supervisionado que essa foi uma das importantes lições aprendidas.

A experiência de voltar num ambiente escolar agora em outra posição, ainda não na posição de professor, mas um pré-professor, alguns deles inclusive me chamam de professor, outros de tio [...]. Bom, eu acho muito importante a experiência do estágio porque é uma forma de imersão no seu futuro ambiente de trabalho, é uma forma de você se preparar pros desafios, é uma forma de você conhecer a realidade que você vai enfrentar futuramente e sinceramente eu achava que ia ser pior, principalmente por se tratar de fundamental, eu falei "São crianças, são bagunceiros, vão me encher o saco, vão falar bastante, vão me incomodar", mas eu paguei minha língua, eu estou gostando bastante da experiência, de verdade eles são muito acolhedores, eles recepcionam muito bem. [...] Eu terminei o bacharel e vim fazer licenciatura e como eu disse, a experiência de voltar pra sala de aula, a experiência de estar em uma sala de aula não tenho algo como descrever, mas como sentir (Vinícius - estagiário).

Vinícius, um dos estagiários, evidencia em suas palavras que exercer a docência não apenas impacta a vida dos alunos, mas também possibilita a transformação de si mesmo. Ele relata a importância de se envolver na realidade do ambiente escolar e enfrentar os desafios da profissão, sendo recompensado com a acolhida e receptividade dos alunos. Assim, compreende-se que a profissão docente vai além de um trabalho mecânico e sem significado, uma vez que envolve emoções, interações, troca de conhecimentos, o indivíduo como sujeito e, ao mesmo tempo, o coletivo. Nesse sentido, Novaes (2015), respaldada por Tardif e Lessard (2009), Nóvoa (2009) e Tenti Fanfani (2007), entende “que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno” (Novaes, 2015, p. 336).

Em vista disso, quando um professor em formação começa a refletir sobre sua prática, ele começa a valorizar sua própria história como professor. Ele começa a ver como suas experiências pessoais e profissionais são importantes para o seu desenvolvimento profissional, e começa a entender como essas experiências podem ajudá-lo a ser um professor, que na percepção de Tardif (2014, p. 105):

[...] é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Considerando essas colocações, e levando em conta o percurso que o professor percorre ao longo de sua formação inicial, é necessário contemplar todos os saberes indicados por Tardif (2014). O relato de Vinícius confirma que, além dos saberes da formação profissional e curriculares, é essencial considerar os saberes experienciais, que são vivenciados pelo professor em seu meio e suas experiências. A escolha do estudante em seguir a carreira docente não foi por acaso, como fica evidente em sua história.

Alinhado a isso, Pimenta e Lima (2011, p. 88) destacam que "o professor é um profissional do humano que auxilia no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno". Nessa perspectiva, o depoimento do estagiário Fernando também caminha nessa direção:

Uma coisa que me marcou muito também foi esse lado humano,[...] que o trabalho do professor é totalmente humano, né? Então acho que pra mim, o que está me marcando muito no estágio é isso, é enxergar esse lado humano da profissão (Fernando - estagiário).

Para aprofundar essa análise, e respaldando-se nas ideias de Tardif (2014), é importante ressaltar que os saberes experienciais não são aprendidos por meio de livros ou teorias educacionais existentes. Assim, ao considerar o lado humano da profissão docente, compreende-se que essa é uma característica inerente a cada pessoa, está enraizada em suas próprias experiências de vida, o que lhe permite ter um olhar mais sensível para as situações que surgem na sala de aula. Conforme enfatiza Tardif (2014), a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou fenômeno a ser conhecido ou produzido, mas sim em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante.

Novaes (2015) também concorda com essa perspectiva e vai além, ao considerar a valorização do sujeito como elemento crucial para a formação da subjetividade docente. Ao conceder centralidade ao sujeito em termos de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos individuais e coletivos, isso contribui para sua formação e profissionalização, além de ter implicações conceituais na definição das políticas educacionais que o afetam (Novaes, 2015).

Diante do fato de que a profissão docente é resultado de um processo de formação tanto dentro quanto fora da escola, tanto profissional quanto pessoal, é fundamental que o professor seja um profissional reflexivo e responsável por seu próprio desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2017). O estagiário Antonio, em consonância com a afirmação anterior, fez o seguinte relato: "Hoje eu me vejo sim como educador e sinto que eu vou ter condições de quem sabe me tornar um bom educador no futuro".

Considerando o ponto mencionado por Antonio, é importante destacar que aqueles que escolhem ser professores têm motivos diversos, como desejos, necessidades e circunstâncias. No entanto, essas condições por si só não são suficientes para formar um professor, e a oportunidade de ter contato com a profissão docente por meio de estágios é uma das possibilidades para isso.

Dessa forma, de acordo com os relatos dos estagiários, o estágio em questão tem sido capaz de contribuir para a formação desses estudantes de licenciatura em uma dimensão pessoal e

profissional, seguindo o conceito de teoria da personalidade no interior da profissionalidade proposto por Nóvoa (2009). Isso permite que esses futuros professores se desenvolvam tanto como pessoas quanto profissionalmente durante sua formação.

Subjetividade docente: contextos, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição

O contexto educacional brasileiro é marcado pela diversidade dos alunos, o que torna o trabalho nas escolas um desafio devido à imprevisibilidade dos acontecimentos. O diálogo entre Manuela e Vinícius revela a visão dos estagiários sobre a escola diante de uma situação enfrentada por Manuela durante seu estágio.

[...] eu vi quão insensível está sendo a escola com os alunos, pelo menos na visão da escola que eu tenho, o como insensível é ela, ela não está formando o aluno cidadão, ela está formando aquele aluno que sabe o conteúdo, conteudista e os alunos não poderiam se expressar, quebrou, sabe quebrou tudo que eu estava pensando [...] A coordenadora entrou na sala e falou assim “o professor de vocês morreu”, abraçou a professora que estava lá na frente e foi isso (Manuela - estagiária).

Tem uma citação do Augusto Cury que a gente colocou, usou no nosso trabalho. A gente está desenvolvendo um trabalho sobre as relações afetivas, alguma coisa assim, as relações afetivas na escola e aí a gente usou uma citação do Cury que fala assim “estamos formando jovens insensíveis, hipersensíveis ou alienados”. Isso reflete bastante no que você falou, a atitude da escola perante ao acontecido ia formar um jovem insensível, tipo “ah alguém próximo a você faleceu, você dá um abraço em mim e segue em frente”. Não teve um momento para expressar aquilo que eles estavam sentindo (Vinícius - estagiário).

Apesar disso, Manuela relata que ela mesma tomou a iniciativa de fazer algo diante daquele fato:

[...] quando eu for sair da escola, eu falei não posso sair desse jeito. [...] gente é uma coisa muito simples, eu comprei bala de goma e eu escrevi “Nunca desista dos seus sonhos. Professora Manu” [...] foi o melhor presente que eles receberam durante todo esse tempo, na minha despedida eu abri um tempo pra eles poderem se expressar ainda sobre o luto, e foi difícil escutar as coisas que eles estavam contando (Manuela - estagiária).

Nessa visão, diante da falta de sensibilidade por parte da comunidade escolar em relação aos alunos após o falecimento do professor, que era seu supervisor, Manuela se sente desapontada e não consegue entender o motivo dessa atitude. Ao tentar encontrar algo que justifique o comportamento da escola, levando em consideração que os acontecimentos nesse ambiente são imprevisíveis, é válido destacar a contribuição de Tardif (2014, p. 178) para essa discussão:

Os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem "racionais" ou bem fundados, etc.

A partir dessa visão, e frente ao relato de Manuela sobre um fato incomum na escola, a instituição poderia ter tomado diferentes iniciativas, no entanto, optou por seguir rigidamente o currículo e as normas estabelecidas, sem levar em consideração as emoções, os sentimentos e o carinho que os alunos tinham pelo professor. Essa postura não foi bem recebida pelos estagiários, o que também gerou insatisfação por parte do estagiário Vinícius.

Ao afirmar que a escola não está formando cidadãos, a estagiária, que ao longo de sua formação inicial mostrou respeito pelos valores orientadores da instituição na qual estuda, especialmente no que diz respeito à democracia e aos direitos humanos (IFSP, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, 2018), esperava encontrar a mesma atitude no ambiente onde realizava seu estágio. Porém, como já mencionado, são contextos diferentes, que envolvem também atitudes distintas e são influenciados por diversos fatores.

Os depoimentos a seguir ilustram a realidade das escolas em que os estagiários atuaram e que puderam conhecer por meio da experiência de estágio vivenciada:

[...] porque eram alunos como a gente falou que a professora estava dando aula aqui e eles abandonam a sala para fumar droga [...] (Antônio - estagiário).

[...] porque a escola também não era localizada num lugar muito bom, tanto que o ensino noturno lá foi cortado esse ano, foi extinto. [...] porque além da escola ser próxima da periferia, tinham relatos de que o pessoal da comunidade entrava com arma lá dentro e roubavam as crianças [...] teve uma professora lá que pediu pra gente sair da sala, ela não gostava da nossa presença lá, e os alunos falavam "não, deixe ela sair porque eles trazem coisas diferentes, deixe eles aí na sala com a gente" (Manuela - estagiária).

[...] eles vieram perguntar sobre vestibular pra gente porque ninguém na escola tinha comentado sobre o ENEM com eles. [...] eles não sabiam, eles não sabem nem o processo e estavam no 3º ano (Manuela - estagiária).

Em face dos relatos mencionados, fica evidente que a educação acontece em diversos contextos e o estagiário, ao chegar na escola, se depara com uma realidade desconhecida. Isto acontece porque a educação é uma área dinâmica, em que uma mesma escola pode apresentar diferentes realidades ao longo do tempo, seja por mudanças na gestão, por rotatividade de alunos e professores ou por reformas, entre outros aspectos. O estágio, portanto, possibilitou aos estagiários adquirirem um conhecimento sobre a escola que até então era desconhecido, seja por meio das observações, das atitudes dos professores, das ações da gestão, da localização da escola e da interação com os alunos, entre outros meios.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio proporciona ao professor em formação uma aproximação com a realidade escolar, o que é essencial para sua formação, pois ao vivenciar de perto a organização e o funcionamento da escola, o estagiário adquire novas perspectivas em relação ao processo de constituição dessa instituição e às práticas educativas desenvolvidas ali. Além disso, ao conhecer a realidade escolar, o estagiário tem a possibilidade de intervir nesse meio.

Diante do exposto, os depoimentos dos alunos revelam os diversos contextos de aprendizado da docência nas escolas em que estagiaram. Essas vivências são fundamentais para a construção da profissionalidade docente na formação inicial do professor. Como apontam Gonçalves e Sousa (2015, p. 261):

[...] o sujeito professor sintetiza as interações que constituiu ao longo de sua trajetória de vida e esta síntese, realizada coletivamente pelos sujeitos professores, produz um tipo de subjetividade socialmente construída que caracteriza a profissão docente, moldando as ações de cada professor.

Isso significa dizer que a subjetividade docente é um processo dinâmico, em constante transformação, que se forma a partir das interações do professor com os outros e com as circunstâncias que o cercam. Além das experiências vivenciadas no estágio nas escolas, outras vivências em diferentes contextos também contribuem para essa constituição da subjetividade, como relata Manuela:

[...] nós temos que desenvolver projetos, [...] a gente não tinha muita noção de como era a sala de aula, [...] mas eu com experiência pessoal mesmo eu fiz o meu integrado na ETEC [...] e aí o que a gente conversou lá, de fazer plantão de dúvida, então eu fui uma das pessoas, sempre estou envolvida nessas coisas, eu fui, eu era uma das pessoas que eu separava, eu conversava com o professor, separava o conteúdo e eu explicava, tentava explicar o conteúdo de uma forma diferente do que o professor passou (Manuela - estagiária).
[...] sabe quando você tem que discutir com uma pessoa que já é mestrado e doutorado, dando aula, que está dando aula pra uma licenciatura, formar futuros professores que não tem essa visão (Manuela - estagiária).

Considerando essas colocações, destaca-se a contribuição de Veiga (2009, p. 27) ao afirmar que “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas”. No primeiro depoimento, Manuela utiliza experiências anteriores à sua formação inicial no curso de licenciatura para orientar suas ações no desenvolvimento de práticas nas escolas durante o curso e no estágio posteriormente.

No segundo depoimento, Manuela demonstra que, independentemente do nível de instrução formal, cada indivíduo possui subjetividades construídas, experiências pessoais e valores que podem divergir daqueles da instituição e dos outros com os quais interagem.

Nesse sentido, “os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana” (Sousa; Novaes, 2013, p. 26). Esse processo é fundamental na constituição da subjetividade do professor. Portanto, os estagiários estão formando suas subjetividades docentes não apenas nas experiências de estágio, mas também em outras vivências pessoais relevantes para seu processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva dos participantes e com apoio em uma base teórica e metodológica, finaliza-se o presente estudo, afirmando que a realização deste trabalho possibilitou uma reflexão a respeito do estágio curricular supervisionado como um campo de conhecimento. Ao ser uma atividade que envolve interações e trocas de saberes entre diversos sujeitos, a pesquisa demonstrou que o estágio contribui para a constituição da subjetividade docente dos futuros professores, uma vez que estes constroem sua identidade profissional através das relações estabelecidas durante essa trajetória (Gonçalves; Sousa, 2015)

A análise dos dados revelou que os participantes da pesquisa percebem a escola como um espaço de formação, experimentação e reflexão sobre a docência na formação inicial dos professores. Com esse entendimento, os estagiários deixam de se ver apenas como estudantes e passam a se enxergar como profissionais essenciais para a condução do conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, verificou-se que o estágio tem um impacto decisivo na escolha da carreira profissional, conforme evidenciado pelas experiências vivenciadas pelos alunos nas escolas onde realizaram o estágio.

De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se também que os estagiários veem o estágio como uma espécie de teste frente aos desafios da docência, que influencia sua decisão de seguir ou não nessa área. No entanto, os dados também revelaram que, ao vivenciarem o estágio e perceberem o quanto os professores podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como o impacto positivo que o estágio tem na vida desses alunos, os estagiários participantes desta pesquisa foram unânimes em afirmar que desejam prosseguir na área da docência, mesmo que não fosse esse o objetivo inicialmente traçado em seus projetos de vida.

Como resultado do que foi exposto, as considerações dos participantes expressam que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos vivenciados durante os estágios são

elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor ao longo de seu processo de formação, por meio de suas experiências e das interações com o outro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Silvane Rodrigues Leite. **História e cotidiano na formação docente: desafios da prática pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Manual do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química**. Suzano, 2018. Disponível em: http://szn.ifsp.edu.br/portal2/arquivos/static/LIC_QUIM/manual_estagio/Manual-de-Estagio-Curricular-Supervisionado_20_semanas.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**. v. 39, n. 01, p. 59-79. jan./abr. 2020.
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de pesquisa**. V.45, n. 156, p. 328-345 abr/jun 2015.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSENAU, Luciana dos Santos; FIALHO, Neusa Nogueira. **Didática e avaliação da aprendizagem em química**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: Nóvoa, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Clarilza Prado de. O trabalho docente: um estudo em rede de pesquisadores sob a perspectiva psicossocial. In: ENS, R. T., VOSGERAU, D. S. R., BEHREMS, M. A (orgas.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T., VILLAS BÓAS, L. P. S., BEHRENS, M. A (orgas.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TENTI FANFANI, Emilio. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

Submetido em: 06 de set de 2024.

Aprovado em: 30 de out de 2024.

Publicado em: 06 de dez de 2024