



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ANA BIATRIZ SOUSA ALCÂNTARA

PROFESSORA, EU? O DESPERTAR PARA A DOCÊNCIA DE UMA LICENCIANDA
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

FORTALEZA

2020

ANA BIATRIZ SOUSA ALCÂNTARA

PROFESSORA, EU? O DESPERTAR PARA A DOCÊNCIA DE UMA LICENCIANDA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A318p Alcântara, Ana Biatriz Sousa.
Professora, eu? O despertar para a docência de uma licencianda em Ciências Biológicas / Ana Biatriz
Sousa Alcântara. – 2020.
45 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

1. Identidade docente. 2. Narrativa. 3. Docência. I. Título.

CDD 570

ANA BIATRIZ SOUSA ALCÂNTARA

PROFESSORA, EU? O DESPERTAR PARA A DOCÊNCIA DE UMA LICENCIANDA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Erika Freitas Mota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Nara Lidia Mendes Alencar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Aos profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ana e José, pelo amor e apoio incondicional.

Ao Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa, pela excelente orientação e paciência durante a realização deste trabalho.

Às professoras participantes da banca examinadora Erika Freitas Mota e Nara Licia Mendes Alencar pelo tempo e valiosas colaborações e sugestões.

Aos gestores, professores e demais profissionais das escolas onde estagiei pela receptividade e acolhimento enquanto estive em suas escolas.

Aos estudantes que foram meus alunos nos estágios, por contribuírem para minha reflexão e construção docente.

Aos amigos de curso Karine, Edilane, Scarlat, Naele, André, Mércia, Jenny, Luana e Mari pela amizade e apoio.

Aos amigos Ingrid, Gabrielly, Sérgio, Dávila e Juliana pela amizade de longa data.

“As histórias nunca têm fim, [...] embora os livros gostem de nos enganar a esse respeito. As histórias sempre continuam, não terminam com a última frase, assim como não começam com a primeira.” (FUNKE, 2009, p. 52).

RESUMO

A identidade docente refere-se à forma que o professor se enxerga enquanto indivíduo profissional e enquanto classe trabalhadora. Assim, é dinâmica, uma vez que está em constante construção, influenciada pela formação profissional, pelo desempenho da função, pela contínua reflexão de práticas pedagógicas e pelo significado social atribuído ao docente por ele mesmo ou por terceiros. Já no curso de graduação, o estudante de licenciatura entra em contato com diferentes teorias e abordagens pedagógicas e é nos estágios supervisionados que o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendeu na universidade. O estágio é uma etapa essencial de aprendizado, considerando que é o primeiro contato do licenciando com o ambiente escolar, onde assumirá o papel de professor. No entanto, a identidade docente, que já é complexa para o docente graduado e atuante na escola, tende a ser ainda mais confusa para o licenciando, o que traz questionamentos do tipo ‘será que já sou professor ou apenas docente em formação?’ O presente trabalho teve por objetivo geral analisar o impacto dos estágios supervisionados na construção da minha identidade docente e, como objetivos específicos, entender de que modo o que foi vivido no curso impactou na minha descoberta do ‘ser professora’, bem como a importância dos estágios supervisionados na formação docente. Para isso, foi utilizado o recurso de narrativas autobiográficas, que consiste na reconstituição das vivências da autora, que assume o papel de pesquisadora e sujeito de pesquisa ao mesmo tempo. Foram utilizados diários, relatórios de estágio e memórias como coleta de dados. O contato com os professores durante a graduação refletiu nas minhas escolhas de como estabelecer a relação professor-estudante nos estágios, de modo que as boas lembranças serviram de exemplo, enquanto as ruins serviram de modelo a ser evitado ao interagir com os alunos. Além disso, nos estágios, que aconteceram em escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pude aos poucos me enxergar como professora, ainda em formação e constante aprimoramento, processo esse comum aos docentes, uma vez que a docência promove a reflexão diária de práticas e abordagens didáticas, além das vivências, que refletem, portanto, na identidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Narrativa. Docência.

ABSTRACT

The teaching identity refers to the way the teacher sees himself as a professional individual and as a working class. So, the identity is dynamic, since it is in constant construction, influenced by professional training, by the performance of the function, by the continuous reflection of pedagogical practices and by the social meaning attributed to the teacher by himself or by third parties. In the undergraduate course, the undergraduate student comes into contact with different theories and pedagogical approaches and it is in the supervised internships that the licensee has the opportunity to put into practice everything he has learned at the university. The internship is an essential learning stage, considering that it is the licensee's first contact with the school environment, where he will assume the role of teacher. However, the teaching identity, which is already complex for the graduated teacher and active in the school, tends to be even more confusing for the graduate student, which raises questions such as 'am I already a teacher or just a teacher in training?' The present work had the general objective to analyze the impact of supervised internships in the construction of my teaching identity and, as specific objectives, to understand that what was experienced in the course impacted my discovery of 'being a teacher' as well as the importance of internships supervised in teacher training. For this, the resource of autobiographical narratives was used, which consists of the reconstitution of the author's experiences, who assumes the role of researcher and research subject at the same time. Diaries, internship reports and memories were used as data collection. The contact with teachers during graduation reflected in my choices of how to establish the teacher-student relationship in the internships, so that good memories served as an example, while bad ones served as a model to be avoided when interacting with students. In addition, in the internships, which took place in schools in the final years of elementary and high school, I was able to gradually see myself as a teacher, still in training and constant improvement, a process that is common to teachers, since teaching promotes daily reflection of didactic practices and approaches, in addition to experiences, which therefore reflect on the teaching identity.

Keywords: Teaching Identity. Narrative. Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA – A NARRATIVA	14
3	REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1	Identidade Docente	17
3.2	Estágio Supervisionado e sua importância na formação de professores	20
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
4.1	O início da jornada: O curso de Ciências Biológicas	23
4.1.1	<i>O Bacharelado</i>	23
4.1.2	<i>A Licenciatura</i>	27
4.2	O caminhar do percurso: Os Estágios	29
4.2.1	<i>Estágio supervisionado no Ensino Fundamental I</i>	29
4.2.2	<i>Estágio supervisionado no Ensino Fundamental II</i>	32
4.2.3	<i>Estágio supervisionado no Ensino Médio I</i>	35
4.2.4	<i>Estágio supervisionado no Ensino Médio II</i>	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da vida, exercemos diversos papéis. Em alguns momentos, somos o sujeito ativo, aquele diretamente responsável pelas tomadas de decisão, sejam elas vantajosas ou não. Em outros, assumimos o papel de simples espectadores, que assistem as reviravoltas do longa-metragem da vida, esboçando ora olhares assustados, ora gargalhadas, ora lágrimas. A forma como nos percebemos enquanto indivíduos, seja no campo afetivo, seja no campo profissional, está sob constante influência das vivências e reflexões experimentadas pelo sujeito.

As diversas vivências experimentadas ao longo da grande jornada da vida afetam diretamente a forma como percebemo-nos enquanto seres repletos de emoções, dúvidas, receios e anseios. Ao voltar o olhar para o passado, temos a oportunidade de perceber detalhes que, no momento em que foram vividos, acabaram por passar despercebidos. Rememorar o ontem é de grande importância para compreender o processo de construção da identidade que assumimos hoje e que podemos vir a estabelecer amanhã.

Por meio da brincadeira, a criança experimenta papéis que podem refletir em sua escolha profissional lá no futuro, de modo que Siaulyš (2005, p. 9) comenta que “[...] o brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes a oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente”. Assim como muitas outras crianças, eu brincava muito de ser a professora das minhas amigas. Adorava explicar a matéria vista mais cedo na escola e fazer questões para elas responderem como “dever de casa”. Nessas brincadeiras, eu sempre me imaginava ensinando ciências, minha matéria favorita da escola. A possibilidade de assumir no futuro o papel que eu tanto gostava de brincar na infância já era vislumbrada por mim nessa época.

Já mais velha, durante o Ensino Médio, várias profissões passaram pela minha mente, até que a Biologia surgiu e tornou-se o curso que agora concluo pela segunda vez. Cursei primeiro a modalidade Bacharelado e, ao terminá-la, segui cursando a Licenciatura. Nela, pude perceber pouco a pouco o nascimento do meu eu professora, cujo ápice se deu ao longo dos quatro Estágios Supervisionados. Neste trabalho, irei discorrer um pouco sobre esse processo tendo como foco as vivências experimentadas durante os Estágios.

A identidade é mutável, por ser um processo contínuo de construção do sujeito inserido em um determinado histórico. Pimenta (1999, p. 18) explica que “[...] a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. A autora

aponta a dinamicidade da docência enquanto profissão, cujo profissional assume diferentes papéis de acordo com a importância histórica e social atribuída à educação.

Garcia (2009a) entende a identidade docente como uma realidade em constante evolução, cujo desenvolvimento ocorre tanto no âmbito pessoal como no coletivo. O professor, tanto durante sua formação acadêmica quanto no exercício profissional, está constantemente estudando, aprimorando suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos conceituais. Tamaña reflexão, típica da prática docente, pode interferir na visão que o profissional tem de si mesmo enquanto educador e pode, também, levar a perguntas como “o que é ser professor?” ou “quando de fato passei a me ver como educador?”.

Durante a graduação, o estudante de Licenciatura passa por disciplinas pedagógicas, estuda diferentes abordagens didáticas, aprende a planejar uma aula e a elaborar um plano didático. Contudo, é nos estágios supervisionados que o estudante une a teoria à prática. O estágio permite a aproximação do estudante com a realidade escolar, de modo que possa obter informações e experiência acerca da futura profissão (BORSSOI, 2008). Ao voltar à escola, o aluno deixa de lado o papel de estudante e passa a assumir o de professor e a enxergar-se como tal.

Cada professor carrega experiências e aprendizagens que compõem sua história de vida. As narrativas autobiográficas surgem como material investigativo da prática docente. Nas palavras de Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 26) “[...] as pesquisas acerca das histórias de vida de professores apostam no potencial da escrita de si mesmo para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos”. Assim, ao reescrever sua história, o professor busca compreender como se deu sua formação ou mesmo sua construção de identidade enquanto docente.

Com base no que foi exposto, o presente trabalho fará uso de narrativa autobiográfica sobre o que vivi e aprendi durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Aqui, eu, autora, irei reescrever momentos que, de alguma forma, contribuíram para o meu despertar na docência. Atenção maior será dada ao que foi vivido durante os estágios supervisionados, considerando o impacto que esse momento da graduação tem para a formação profissional dos futuros professores. Desse modo, nesse trabalho será investigada a resposta para a seguinte pergunta: “de que forma os estágios supervisionados na educação básica contribuíram para a minha construção enquanto docente?”.

O objetivo geral do estudo é analisar o impacto das experiências vividas nos estágios supervisionados no processo de percepção e amadurecimento da minha identidade docente.

Os objetivos específicos são:

- Entender de que forma as vivências durante a graduação em Licenciatura serviram de base para minha descoberta na docência,
- Refletir sobre os estágios supervisionados e seu papel na formação docente.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro apresenta os conceitos gerais, pergunta, objetivo geral e objetivos específicos. O segundo capítulo, por sua vez, aborda a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. No terceiro capítulo é feita uma breve revisão bibliográfica acerca da identidade docente e dos estágios supervisionados, que são os assuntos norteadores do trabalho. No quarto capítulo são rememorados acontecimentos ocorridos na universidade e nos estágios, com discussão relativa ao impacto dessas memórias na constituição da minha identidade docente. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais acerca dos temas discutidos no presente trabalho.

2 METODOLOGIA – A NARRATIVA

No meio acadêmico, Reis (2008, p. 18) comenta que o termo narrativa “[...] diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história”. De acordo com o autor, as histórias seguem uma configuração que envolve três elementos, sendo eles (1) os personagens, (2) uma continuidade estabelecida por começo, meio e finalização e (3) acontecimentos ordenados de maneira organizada.

Narrativa e história são, muitas vezes, consideradas sinônimos. No entanto, autores como Connelly e Clandinin (1990, apud GALVÃO, 2005, p. 328) estabelecem uma distinção entre os dois termos. Segundo eles, “[...] o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa”. Assim, a narrativa constitui a metodologia, o meio de estudo utilizado para compreender a história, constituída pelas sensações e experiências particulares vividas pelo indivíduo.

Para Bruner (1990 apud RABELO, 2011) a narrativa pode servir como meio de conservar memórias e acontecimentos do passado. Além de ter o papel de preservar tradições, ela permite, também, a interpretação e o surgimento de novas formas de contar a história. Levando-se em conta que a história é contada de acordo com as características pessoais de cada um, é possível existir várias versões de uma mesma história, considerando que cada indivíduo tem percepções distintas acerca de um mesmo fato ou acontecimento.

Oliveira (2011) explica que a narrativa descreve as relações interpessoais vivenciadas pelo seu autor, permitindo um maior conhecimento sobre si próprio e sobre os impactos que suas atitudes geram ao interagir com outras pessoas. Nesse sentido, a ação de escrever suas vivências contribui no processo de reflexão sobre a prática pedagógica ao permitir que o autor reflita sobre suas ações e abordagens no âmbito educacional. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 290):

[...] A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los.

Assim, ao utilizar a narrativa como método investigativo, o docente tem protagonismo na sua fala. O estudo leva em consideração a realidade vivida diariamente pelo pesquisador no ambiente de trabalho e há a aproximação do pesquisador com o pesquisado, o que possibilita a construção de um olhar diferenciado da escola e seus desafios. As narrativas resguardam sujeitos e práticas de ensino de terem seus significados corrompidos sob a ótica de um pesquisador alheio à escola e suas particularidades, uma vez que pesquisar sobre a

escola e pesquisar com a escola gera diferentes perspectivas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Essa linha de raciocínio conversa com as ideias defendidas por Rabelo (2011). De acordo com a pesquisadora, a narrativa pode servir como uma tentativa de libertar as pesquisas em educação da coerção narrativa, quando um único discurso é tido como verdadeiro em detrimento dos demais. Ao ouvir outros discursos relativos à prática pedagógica, o estudo dialoga de maneira mais íntima com as experiências e a linguagem dos educadores.

Ao construir uma narrativa, os professores reconstróem suas memórias acerca dos caminhos trilhados ao longo de sua própria formação, além das suas experiências de ensino-aprendizagem. Assim, explicitam os conhecimentos didáticos construídos de modo que tais conhecimentos possam ser analisados e reformulados. Ao desempenhar o papel de autor e personagem de seu próprio relato, o docente compartilha suas experiências, às vezes bem-sucedidas, às vezes não, com seus leitores. Os leitores, podendo ser outros professores, por sua vez, atribuem sentido e se apropriam da história, consumindo os aspectos mais significativos da história lida de acordo com suas próprias vivências (REIS, 2008).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) classificam o uso das narrativas em quatro subgrupos:

- 1) Narrativas como construção de sentidos de um evento – relativas às pesquisas em história oral, cujos sujeitos envolvidos resgatam fatos e eventos históricos a partir de suas memórias;
- 2) Narrativas de experiências do vivido – decorrem de uma situação vivenciada pelo sujeito, que se debruça sobre o vivido na intenção de compreendê-lo e confrontá-lo com os estudos teóricos realizados após a experiência;
- 3) Narrativas de experiências planejadas para serem pesquisas – as ações narradas são planejadas de modo que permitam a resolução de questionamentos pré-existentes nos projetos de pesquisa, como, por exemplo, a avaliação de modelos didáticos planejados anteriormente;
- 4) Narrativas biográficas e autobiográficas – reconstituição da história de uma terceira pessoa, no caso da biografia, ou de sua própria história, no caso da autobiografia. Na autobiografia, o pesquisador assume o papel de objeto de estudo e reconstitui sua história no objetivo de compreender seu processo particular de formação enquanto sujeito.

No presente trabalho será utilizado o recurso de narrativa autobiográfica (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) e, por meio dela, irei assumir ambos os papéis de investigadora e personagem na reconstrução das minhas vivências no curso de Ciências Biológicas, tendo como objetivo o entendimento acerca da constituição da minha identidade docente. As memórias serão resgatadas por meio de lembranças e de consulta a relatórios e diários de observação e regência confeccionados durante os estágios supervisionados, que vão servir como fonte de coleta de dados para o desenvolvimento da discussão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz a visão de diferentes autores acerca dos dois eixos temáticos que fundamentarão a discussão. O capítulo está dividido em dois subtópicos, sendo o primeiro referente à Identidade Docente e, o segundo, aos Estágios Supervisionados e seu papel na formação de Docentes.

3.1 Identidade Docente

Como já mencionado anteriormente, as experiências do passado têm muita influência na pessoa que somos atualmente. Diferentes situações vivenciadas trazem consigo ensinamentos e aprendizados que refletem na forma de percebermos o mundo e a nós mesmos. No âmbito profissional segue-se o mesmo padrão. Galindo define, em seu artigo intitulado *A Construção da Identidade Profissional Docente* (2004, p. 15), a identidade como “[...] um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais”. Assim, a identidade docente refere-se à forma que o professor se percebe enquanto profissional em constante reflexão e aprimoramento.

Galindo (2004) conta que a identidade não parte apenas do individual, mas, também, está relacionada ao coletivo. O ser humano é um ser social e, dessa forma, atribui significados e características a objetos e outros indivíduos. Esse processo, chamado *representação*, está presente nas relações sociais de modo a fundamentar conceitos e crenças sobre uma classe profissional. Como exemplo, podemos citar a imagem generalizada do professor, tido como detentor de grande conhecimento, boa oratória e, muitas vezes, sobrecarregado pela carga de trabalho exaustiva e pela desvalorização profissional.

A identidade docente advém, além do significado social da docência, do caráter crítico e reflexivo da profissão em relação às tradições e às antigas teorias, do estudo de novas teorias e do debate entre teoria e prática, indissociáveis e auto complementares na prática docente. O professor assume um caráter crítico e reflexivo acerca da profissão e do seu trabalho, refletindo diariamente sobre as abordagens didáticas empregadas em sala de aula com o objetivo de sempre melhorá-las e propiciar um melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos. É um ciclo de constante construção e reconstrução que influi no significado que o docente dá ao seu papel enquanto profissional (TEIXEIRA, 2004).

Alves-Mazzotti (2007) comenta acerca das mudanças culturais e a ressignificação do professor. O acesso cada vez mais crescente à internet e às redes sociais faz com que esses

recursos sirvam como fontes de informação e entretenimento para todos os públicos, em especial os mais jovens. As novas tecnologias tornam a comunicação da nova era instantânea e o acesso à informação quase ilimitado. Diante de uma geração cada vez mais conectada, cabe ao professor o desafio de se reinventar e manter-se atualizado de modo que possa dialogar na mesma linguagem dos estudantes. Como bem explica Garcia (2009b, p. 8):

[...] O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esses conhecimentos em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. [...] Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

A velocidade de informação dos dias de hoje, conforme já citado, exige dos professores da atualidade um tipo de reflexão diferente se comparada a outras épocas, o que impacta no papel social da docência perante a sociedade e os próprios professores. Podemos, desse modo, assumir que a identidade docente é dinâmica, uma vez que é um processo de constante construção, pautado na interpretação e reinterpretação das experiências vividas. Além disso, a identidade depende, também, do contexto, uma vez que são atribuídos distintos significados à educação e, conseqüentemente, ao profissional docente em diferentes culturas e momentos da história (BEIJAARD, MEIJER, VELOOP, 2004; GARCIA, 2009a).

Garcia (2010, p. 12) argumenta que “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Todo docente passou pela etapa de aluno durante os anos de educação básica e superior e teve, ao longo de todos os anos de estudo, professores que empregavam diferentes abordagens didáticas. Assim sendo, enquanto estudantes na escola, a identidade dos futuros docentes já está em processo de formação tendo como modelo seus professores, cuja identificação acontece aos poucos, muitas vezes de maneira emocional (GARCIA, 2010).

Pimenta (1999) evidencia a influência dos professores da escola ao falar sobre os alunos recém-chegados nos cursos de formação docente. Muitos deles têm ideias estabelecidas sobre o que é ser professor com base em suas experiências prévias, ao rememorar os professores que contribuíram significativamente em suas vidas. Esse é um dos três saberes da docência citados pela autora, chamado por ela de *experiência*. Na experiência também são incluídas as vivências dos professores no exercício diário e reflexivo da prática docente.

O segundo saber da docência explicado por Pimenta (1999) é o *conhecimento*. A autora divide o conhecimento em três estágios, sendo o primeiro deles a informação. O segundo estágio é o saber classificar e analisar a informação. Por fim, o terceiro estágio do conhecimento é a inteligência, ou seja, “[...] a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 1999, p. 22) e a consciência, que é a habilidade de elaborar novas maneiras de existência. Assim, o conhecimento é trabalhado pelos docentes de modo a não apenas repassar conceitos, mas trabalhá-los para que a informação tenha significado para os estudantes.

O terceiro e último saber da docência é o chamado *saber pedagógico*, referenciado como *didática*. Em relação a esse termo, Pimenta (1999, p. 24) expõe que

[...] Os alunos de licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar.

Os argumentos dos alunos, ainda segundo a autora, concentram uma contradição interessante. Ao defender que a didática se limita ao saber ensinar, os estudantes de Licenciatura muitas vezes acreditam que a didática consiste numa fórmula mágica, um jeito único e engessado de dar aula que traz resultados positivos em todos os contextos escolares possíveis, o que sabemos ser mera ilusão, pois a escola e seus alunos refletem diretamente o meio social o qual estão inseridos. Alunos de uma instituição situada em bairros centrais, quando comparados com estudantes de bairros mais afastados, ainda que da mesma cidade, trazem consigo realidades e vivências distintas.

Dessa maneira, uma mesma abordagem pedagógica pode mostrar-se exitosa em uma escola enquanto em outra não, por exemplo. A didática não ensina fórmulas mas fornece estratégias didáticas, cabendo ao docente adaptá-las ao contexto de seus alunos. Resumidamente, saber ensinar engloba a experiência, o conhecimento e o saber pedagógico. Esses três saberes são complementares e fundamentais para o exercício da docência.

Considerando os desafios enfrentados pelos professores, já atuantes profissionalmente, na construção e percepção da sua identidade, podemos supor que a identidade do estudante de Licenciatura é ainda mais difusa. Afinal, sou apenas estudante ou já posso me considerar docente? Pimenta (1999) levanta essa questão ao explicar que esse é um dos desafios dos cursos de formação: colaborar na transição dos alunos entre o ‘ver-se como aluno’ e ‘ver-se como professor’. Souza (2014) aponta a necessidade da articulação de atividades formativas na construção da identidade docente na formação inicial de professores.

Em seu trabalho, Souza (2014) analisou a constituição da identidade docente de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Para isso, a autora coletou relatos dos alunos participantes após a execução das atividades propostas pelo PIBID. Um dos alunos participantes relatou “[...] me sentia professor quando colocava em prática aquilo que planejávamos, [...] como é importante dominar certos conceitos da didática no momento de ser professor. Eu mesmo não me reconhecia professor antes de estar em aula com alunos” (SOUZA, 2014, p. 7). A colocação do aluno evidencia a importância da prática docente como elemento constitutivo da identidade.

Enquanto permanecemos na universidade, antes de ir de fato para a escola, nós estudantes muitas vezes vemos o ato de ensinar de maneira platônica, idealizada. Somos estudantes estudando sobre como ensinar outros estudantes. Deixarei de ser estudante e passarei a ser professor ao chegar na sala de aula? Aqui, o papel do estágio é determinante pois “o licenciando vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional e sentir, na pele, o compromisso com o aluno, sua família, sua comunidade, com a instituição escolar, [...] com a produção conjunta de significados em sala de aula” (ANDRADE, 2005, p. 24). A prática proporcionada pelo estágio é um importante fator na constituição da identidade do futuro professor. Mais detalhes sobre esse momento da formação dos estudantes de licenciatura serão tratados no tópico a seguir.

3.2 Estágios Supervisionados e sua importância na formação de professores

O estágio supervisionado é um momento da graduação muito aguardado pelos estudantes, pois é nele que o futuro docente irá sair apenas do plano teórico e irá enfrentar as peculiaridades e particularidades do cotidiano escolar. Milanesi (2012) comenta que muitos estudantes de Licenciatura tiveram contato com a escola apenas enquanto alunos. O estágio, ao permitir que o estudante exerça a função de docente, acaba gerando muita ansiedade e expectativa nos futuros professores.

A lei nº 11.788 (BRASIL, 2008, art. 1º) define o estágio como

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

Assim, o estágio tem como objetivo preparar o estudante para o exercício de sua futura profissão. Somado a isso, “[...] O estágio visa ao aprendizado de competências

próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, § 2º).

Segundo Silva (2005), a importância do estágio não se limita ao treinamento e à aplicação prática de teorias. O estágio proporciona ao aluno a reflexão e a inserção na atuação profissional, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de levantar problemas de pesquisa relativos à área de estudo que podem contribuir para o repensar da profissão e para aprimorar a proposta curricular do curso.

Além disso, Silva (2005) aponta o estágio como atividade de extensão das universidades. O estágio, enquanto atividade educativa e formadora, estabelece uma ponte entre o ambiente acadêmico da universidade e a sociedade, de modo que a teoria produzida e aprendida na graduação retorna às comunidades próximas na forma de prestação de serviços, seja na educação ou nas demais áreas do conhecimento.

Scalabrini e Molinari (2013) explicam que o estágio é uma grande oportunidade de aprendizado para o estudante de Licenciatura. É na sala de aula, assumindo o papel de professor, que o discente passa a compreender os diversos conceitos aprendidos apenas na teoria durante o estudo das disciplinas pedagógicas. O aprendizado tende a ser mais eficaz quando alcançado pela prática e, para enfatizar isso, as autoras citam que, muitas vezes, o estudante tende a lembrar-se mais facilmente das atividades realizadas durante os estágios do que as atividades feitas nas salas de aula da universidade.

Pimenta e Lima (2005, p. 8) comentam que “[...]o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. Um médico, por exemplo, precisa desenvolver habilidades específicas para exercer sua profissão, e com o professor não é diferente. No entanto, apenas o conhecimento técnico não é suficiente para enfrentar os desafios encarados durante o exercício da docência, assim como a teoria vista e revista na universidade não prepara o aluno em sua totalidade para voltar à escola e assumir a posição de docente durante o estágio.

Desse modo, Pimenta e Lima (2005) falam sobre a importância de repensar a prática docente no estágio. Silva, Paiva e Gurgel (2016) acrescentam que a reflexão da teoria/prática no estágio possibilita a análise da postura do estudante enquanto professor em formação, de modo que a reflexão das experiências vividas e escolhas traçadas façam parte do processo de formação e aprimoramento do profissional docente.

Lima (2009), na intenção de tornar mais simples a compreensão, compara a Prática Pedagógica e o Estágio a uma árvore. As raízes representam a teoria, a base fundamental sobre a qual se sustenta a prática docente. O tronco representa a pesquisa, o fio

condutor que conversa com a teoria e a partir dela faz surgir as ações e atividades pedagógicas. Por fim, as flores, frutos, galhos e folhas representam as atividades de estágio, cujo constante resgate das raízes (teoria) e tronco (pesquisa), juntamente com a observação do ambiente escolar e das metodologias empregadas pelo professor supervisor, florescem e geram frutos na forma de atividades, modelos e abordagens pedagógicas elaboradas e aplicadas na escola campo pelo estagiário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo estão relatadas as memórias e experiências vividas ao longo da graduação em Ciências Biológicas. O capítulo está dividido em dois subtópicos: no primeiro, a narrativa faz referência às impressões e situações vividas nas disciplinas do curso; no segundo tópico, são resgatadas as vivências dos estágios supervisionados.

4.1 O início da jornada: O curso de Ciências Biológicas

Aqui estão relatadas algumas vivências que me impactaram enquanto estudante e repercutiram lá nos estágios. As narrações estão separadas em duas seções referentes as duas modalidades cursadas por mim: primeiramente, bacharelado e, em seguida, licenciatura.

4.1.1 O Bacharelado

Primeiro semestre de curso, um novo mundo. Era assim que me sentia lá no começo de tudo. Não sei explicar até hoje o que senti nas primeiras aulas de Biologia da Célula, quando aprendemos a manusear o microscópio óptico. Vestir o jaleco e observar a lâmina no microscópio foi simplesmente mágico. Foi como me ver, pela primeira vez, como a cientista que eu almejava ser. As aulas práticas dessa disciplina eram muito legais, nos dividíamos em grupos para realizar os experimentos e, dessa forma, já exercitávamos o trabalho em equipe e a troca de experiências, atividades importantes em qualquer exercício profissional, sobretudo na docência. Tivemos práticas simples que utilizavam materiais de fácil acesso, tais como cebola e fermento biológico, de modo que entendi que é possível trazer atividades diversificadas para a sala de aula, mesmo que haja carência de recursos. Adoraria ter tido experiências do tipo na minha fase escolar e pensei que, se em algum momento do futuro exercesse a docência, gostaria de proporcionar esse tipo de experiência aos meus alunos.

Outra disciplina marcante foi Instrumentalização para o Estudo de Ciências I (IPEC I). Nela, pude aprender os princípios básicos sobre a escrita científica. Aprendi a estrutura básica de um artigo, a linguagem utilizada e os locais adequados para pesquisar por esse tipo de material. Ao final da disciplina, confeccionamos uma revista de divulgação científica voltada para crianças, a IPECriança. Graças à IPEC I, entendi que ser biólogo não se restringia a atuar em laboratórios e que a divulgação científica é uma área de trabalho e pesquisa tão importante quanto à zoologia e à botânica, campos tradicionais da Biologia.

Conforme explica Bueno (2010), a divulgação científica promove a aproximação do público leigo com o conhecimento institucionalizado científico a partir da adequação da linguagem para tornar a informação mais facilmente assimilável à população. Aqui assimilei muito a importância do diálogo acessível para diferentes públicos, o que me fez, mais uma vez, associar a área ao trabalho do professor.

Apesar de um primeiro semestre cheio e desafiador, diria que foi muito empolgante. No entanto, as coisas mudaram um pouco já no segundo semestre, quando tive a primeira de algumas decepções. A disciplina era de exatas e considerada uma das piores do curso. O professor claramente não queria estar ali dando aula para uma turma de Biologia. Debochava das perguntas dos alunos e escrevia recadinhos ácidos nas nossas provas. Saí da disciplina arrasada, mas ainda não totalmente vencida, uma vez que estava no começo do curso e ainda tinha muito chão pela frente. Definitivamente, não iria repetir os mesmos erros caso viesse seguir na docência.

No mesmo semestre tivemos Biologia do Desenvolvimento. O estilo de ensino do professor dessa disciplina era completamente destoante do professor citado anteriormente. Ele não se limitava às aulas tradicionais conteudistas, típicas das disciplinas de biológicas. Ele algumas vezes mudava a conformação típica da sala, com o docente lá na frente colado à lousa e os alunos enfileirados, e arranjava a sala em círculo. Ele propunha rodas de conversa para discutirmos o assunto do dia e incentivava a nossa participação frequentemente, estimulando que assumíssemos papel ativo na construção do conhecimento. Sobre isso, Maciel-Barbosa (2017, p. 24) explica que:

[...] As estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa são utilizadas com o propósito de conduzir o aluno a desvendar um caso e a compreender conceitos por si mesmo e, assim, levar esse estudante a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo. Dessa forma, o conhecimento em construção pelo aluno tem mais sentido do que aquele transmitido de forma passiva. O estudante é, então, o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender, e o professor tem o papel de facilitador e de orientador no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda não tinha pretensão de seguir a docência, mas já me sentia inspirada pela postura adotada em sala de aula por esse professor. Se algum dia eu fosse professora, gostaria de ser como ele: uma professora que auxilia e incentiva os alunos a serem protagonistas durante o processo de ensinar-aprender.

Identifiquei-me com a área estudada e ingressei no laboratório de pesquisa do professor. Lá, fui voluntária durante seis meses e tive a oportunidade de acompanhar de perto a rotina de um laboratório e dos estudantes de pós-graduação. Bridi (2010) reforça que a iniciação científica é um momento crucial de aprendizado teórico-prático na graduação, cujo

aluno pode aprender de perto sobre o método científico e sua importância na pesquisa. Foi um momento de muito aprendizado, tanto biológico como humano. Ao término do período percebi que não me identificava com a área por completo e optei por sair, mas trago comigo os bons ensinamentos vividos durante todo o período que estive lá.

Já estava na metade do curso e os caminhos entre Licenciatura e Bacharelado tornavam-se cada vez mais distintos. Grande parte dos meus amigos de curso eram licenciandos e partiam rumo às disciplinas pedagógicas e aos estágios. Acompanhei de longe as sensações vividas por alguns deles ao adentrar a escola como estagiários e senti pavor. Muitos relataram-me o terror que era o ambiente escolar, os alunos malcomportados, a estrutura precária, os profissionais desmotivados.

Os relatos de meus amigos licenciandos convergem com a análise de Santos (2015), que aponta alguns tipos de desvalorização da profissão docente: a econômica, devido aos baixos salários; a social, referente ao desprestígio social da profissão que leva ao terceiro tipo; a psicológica, quando o professor não vê mais sentido em sua prática e é tomado pela fadiga, desânimo e desgosto pela docência. Com base nisso, a ideia de cursar licenciatura, que já chegara a passar pela cabeça algumas poucas vezes, se dissipou por completo.

Sempre fui a aluna calada no canto da sala que evitava fazer qualquer pergunta. Sofria ao apresentar trabalhos na escola e, já na faculdade, não foi diferente. Cada seminário era um terror. A ideia de ficar lá na frente discursando para 30 ou mais pessoas olhando fixamente para mim me fazia suar frio e tremer as mãos. Por isso, apesar de já ter pensado várias vezes durante a infância e adolescência e algumas raras vezes no Bacharelado, eu não pretendia cursar Licenciatura. Grande parte desse medo advinha da minha dificuldade para falar em público. Como eu poderia ser capaz de estar em uma sala de aula diante de vários jovens? Não me sentia capaz tampouco confiante para tal. Além disso, também tinha medo da triste precarização da profissão.

Quando as disciplinas obrigatórias de cada modalidade já separavam de vez alunos de Bacharelado dos de Licenciatura, mais uma vez, passei por um período turbulento. A disciplina, relacionada à bioquímica e por isso bem complexa, era mal falada pelos corredores do departamento e a turma era bem pequena. O professor era extremamente conteudista e não mostrava qualquer interesse em tornar o assunto mais simples de ser assimilado por nós. Ele não nos entregava as provas corrigidas e, ao ser questionado sobre isso uma vez, sua resposta limitou-se a “joguei fora”. O professor também tinha o péssimo hábito de fazer comentários e perguntas desnecessárias sobre a vida pessoal dos alunos. A sala de aula se tornou um ambiente bastante hostil ao longo de toda a disciplina. Enquanto aluna,

não buscava apenas o conhecimento teórico, que, a propósito, o dito professor tinha bastante. Eu queria, sobretudo, uma relação amigável e de respeito. Conforme contam Quadros et al (2005, p. 8) “[...] não é só conhecimento que o aluno busca. Ele almeja um ambiente agradável, com diálogo, companheirismo, respeito. Ele almeja uma relação de confiança em sala de aula”. Infelizmente tal relação de confiança e respeito não foi estabelecida, o que tornou o andamento da disciplina bem problemático.

Dúvidas em relação ao curso e as relações conturbadas com alguns professores influenciaram para que, na metade do curso, eu tivesse vontade de abandoná-lo. Pensava sobre a influência que atitudes negativas por parte de docentes refletiam no bem-estar do aluno e no seu ânimo para aprender. Afinal, a educação é uma via de mão-dupla, em que professor e aluno são companheiros que buscam um objetivo em comum: o ensino-aprendizagem. Eu definitivamente não queria ser, caso viesse a seguir a licenciatura futuramente, o tipo de professora que desmotiva ou causa mal-estar em sala de aula. Queria, antes de tudo, que os alunos se sentissem acolhidos e valorizados. Com o apoio da família e dos amigos, decidi tomar as experiências negativas como aprendizado, ainda que dolorido, e continuei na graduação.

Após isso, o curso de Bacharelado foi caminhando e chegando ao seu fim. No meio do caminho passei por professores e disciplinas que me inspiraram e de alguma forma reacenderam a chama antes apagada para à Biologia e à docência. Chegaram as disciplinas da área da saúde e pude, enfim, me encontrar dentro das biológicas. Imunologia, obrigatória apenas para o bacharelado, foi uma luz no fim do túnel a qual me encontrava. A matéria me agradava, mas quem realmente me cativou foi a professora. Ela explicava muito bem e, apesar do assunto ser repleto de conteúdo e complexo, ela sempre buscava formas não-tradicionais de dar aula, propondo atividades e dinâmicas em grupo. Graças a ela, pude voltar a enxergar a beleza da docência e a paixão pelo ensino que eu tanto observara nos meus professores de ensino médio. A professora me cativou tanto que a escolhi como orientadora do trabalho de conclusão de curso (TCC) do Bacharelado. Defendi meu trabalho e respirei aliviada, satisfeita por ter conseguido chegar ao fim dessa jornada.

Recém-defendido o TCC, entrei num breve momento de reflexão sobre a possibilidade de cursar a Licenciatura. Apesar das experiências ruins do passado, tive, ao longo do curso, diversos professores apaixonados pela profissão e que me inspiraram e me lembraram do grande papel que o professor tem na vida de seus alunos. Além disso, ao acompanhar meus amigos licenciandos, pude ver o desenvolvimento deles em relação à docência. O medo e o terror que presenciei anteriormente foram dando lugar ao crescimento e

amor pelo trabalho docente e me inspirou, ainda mais, na minha escolha. Já no prazo final de solicitação de inclusão da nova modalidade, meio no impulso, solicitei junto à coordenação e, assim, dei início à minha jornada na Licenciatura.

Eu não sabia na época, mas minha identidade docente já vinha sendo construída antes mesmo de pensar em cursar Licenciatura. Retomando o raciocínio de Garcia (2010), os futuros docentes observam seus professores de escola e faculdade e passam a se identificar com as práticas e estilos de ensino e a ideia de o que é ser professor é construída aos poucos, grande parte das vezes tendo influência do fator emocional. Pimenta (1999) reforça essa questão ao falar das experiências prévias dos estudantes recém-chegados aos cursos de Licenciatura, trazem consigo lembranças de professores que os inspiraram na escolha da profissão.

Assim, minhas vivências com diferentes professores ao longo da vida contribuíram para que, mesmo com receio do que estaria por vir, eu optasse por seguir na Licenciatura. Os docentes exercem grande impacto na vida de seus alunos, quer seja positivo ou negativo (QUADROS et. al, 2005). De pouco em pouco, a minha identidade de futura professora foi sendo pavimentada, de modo mais lento durante a vida escolar e no Bacharelado, tendo maior força ao adentrar a Licenciatura, que será melhor abordada no tópico a seguir.

4.1.2 A Licenciatura

Por já ter me formado no Bacharelado, pude aproveitar as disciplinas comuns a ambas modalidades, restando apenas as disciplinas pedagógicas, os estágios supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desse modo, minha jornada na Licenciatura foi bem mais curta se comparada ao Bacharelado.

Já no primeiro semestre de Licenciatura senti o impacto da nova modalidade. Era como estar novamente em outro mundo, completamente fora da minha zona de conforto. Malucelli (2012) argumenta acerca das diferenças de formação entre Bacharelado e Licenciatura em Biologia. O Bacharelado tem por objetivo formar um profissional e pesquisador de uma área específica, enquanto a Licenciatura tem como foco a formação de um professor, o profissional capaz de ensinar uma abrangência de conteúdo. Ainda que o curso fosse o mesmo, Ciências Biológicas, as modalidades têm finalidades e direcionamentos

diferentes, o que refletiu nas distinções que percebi já nas primeiras aulas em uma nova modalidade.

A dinâmica geral das disciplinas pedagógicas destoava das demais. Havia professores de biológicas que também fugiam ao padrão, como já foi dito no tópico passado, mas eles eram exceções. As discussões, os textos, as salas com as cadeiras arranjadas frequentemente em círculo... era aterrorizante e empolgante ao mesmo tempo, se é que isso faz sentido, mas eu abraçava as novas perspectivas com entusiasmo. Cada disciplina propiciou à sua maneira aprendizados e considerações acerca da docência. Contudo, irei focar nas que mais me marcaram.

Didática foi a primeira disciplina marcante para mim. A turma era composta por alunos das mais diversas áreas do conhecimento, o que gerava debates interessantes graças aos diferentes pontos de vista. O professor promovia frequentemente discussões acerca das teorias didáticas abordadas e costumava me instigar a participar, pois eu era, dentro todos na turma, a que menos se manifestava. O esforço que ele despendia em me incentivar a falar foi, aos poucos, revertendo-se em minha saída, ainda que lenta, da concha de timidez a qual eu vivera tantos anos aprisionada. Ao final da disciplina, cada estudante tinha que elaborar um plano didático e dar uma aula de 20 minutos. Foi minha primeira experiência do tipo e o medo quis tomar conta, mas o joguei longe e dei minha aula conforme o planejado. Deu tudo certo e saí da disciplina mais animada, ainda que temerosa, com a ideia de dar aulas futuramente para uma turma de escola.

Instrumentalização para o Ensino de Ciências IV (IPEC IV) foi, de longe, a disciplina mais desafiadora do curso. Nela, tínhamos que dar duas aulas de 20 minutos, semelhante ao que foi feito em Didática. O que a diferenciava da anterior, contudo, era a proposta: deveríamos fugir das aulas tradicionais. Apesar de ter tido experiências com aulas menos tradicionais no curso anterior, eu ainda estava muito engessada dentro da velha prática clássica e conteudista de ensinar. Elaborar duas aulas fugindo do tipo de aula que experimentei desde tenra idade foi desafiador e, também, gratificante. A criatividade das aulas dos outros alunos e os debates promovidos pelos professores acendeu em mim a vontade de seguir rumos mais lúdicos.

Em Instrumentalização para o Ensino de Ciências V (IPEC V), os aspectos lúdicos da educação tomaram um novo patamar. Aqui, foi apresentada a perspectiva do professor artista. De início, achei a ideia bem estranha. Sempre amei ilustração e música e as tive como hobbies, mas nunca tinha imaginado a possibilidade de associá-las com a docência. “[...] A obra do professor-artista, a prática pedagógica, remete à *formação*; é um tipo de inclusão à

vida, acompanhar na possibilidade de que o outro (o aluno) se transforme no transitar do mundo” (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2015, p. 14). Ao longo das discussões sobre o tema, fui percebendo que, apesar de não parecer, a docência e arte podem, sim, estar lado a lado na sala de aula. A experiência me fez entender que a criatividade estimulada pela arte pode ser uma grande aliada na prática docente e de que eu gostaria de utilizá-la como ferramenta futuramente.

Estudar as teorias educacionais foi um passo importante no meu processo pessoal de construção da identidade docente. Antes, eu observava a prática docente como um mundo à parte, alheio ao meu. Sobre a importância da Licenciatura, Pimenta (1999, p. 18) explica que

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da prática [...] e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Depois de ingressar no curso de Licenciatura, fui entendendo que esse mundo, outrora tão distante, vinha se aproximando da minha realidade, de modo que já perto de começar os estágios caiu a minha ficha de que eu estava, de fato, prestes a exercer o papel de professora.

4.2 O caminhar do percurso: Os Estágios

Nesta seção, irei relembrar minha trajetória ao longo dos Estágios Supervisionados. As memórias serão divididas em quatro subgrupos, referentes aos quatro estágios realizados. A ordem dos tópicos se dará de forma cronológica, sendo os primeiros dois estágios referentes ao Ensino Fundamental e os dois últimos realizados no Ensino Médio.

4.2.1 Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I

Já nos primeiros encontros de socialização dos estágios, somos informados, incentivados, inclusive, a realizar o estágio em duplas. Fiquei aliviada ao saber disso, pois a ideia de enfrentar uma sala de aula sozinha era assustadora.

Formei dupla com um colega e optamos por estagiar em uma escola perto da universidade por ser mais cômodo em relação ao deslocamento. Encontrávamos dificuldades

em acertar um dia e horário disponível para ambos para que pudéssemos ir à escola conversar com os responsáveis. O colega, por questões de saúde, acabou trancando o estágio e eu me vi sozinha e alarmada, pois o prazo para pegar as assinaturas do local de estágio já estava no fim.

Já que faria o estágio sozinha, recorri a uma escola próxima de casa, situada em Caucaia. Fui bem recebida pela diretora e o coordenador e me senti acolhida de primeira. A coordenação já me encaminhou para a professora que seria minha supervisora e ela foi igualmente receptiva e atenciosa comigo.

Os estágios do curso de biologia se dividem em dois momentos: a primeira metade consiste em observar a estrutura da escola, o ambiente, os documentos pedagógicos e a aula do professor supervisor. A segunda metade consiste nas regências, quando nós, estagiários, ministramos aulas para as turmas do professor supervisor.

Nos primeiros dias dei início às observações e pude notar como era o dia a dia de uma instituição de ensino fundamental. A escola era pequena. A construção parecia bem conservada e o ambiente era alegre, repleto de plantas logo na entrada. Além disso, o projeto político pedagógico (PPP) encontrava-se atualizado e tive fácil acesso a ele. Gandin (2006) explica que “[...]o projeto precisa conjugar uma precisa definição de rumos e de opções da escola (o aspecto político) com a competência educacional para concretizar essas opções na vida desta escola (o aspecto pedagógico) ”.

.Ao adentrar na sala dos professores, muitos se mostravam curiosos pela presença de uma estagiária. Pareciam também ansiar por me dar conselhos, que se focaram em falar das dificuldades da docência e a incentivar que eu focasse na pós-graduação e fugisse da sala de aula o quanto antes. Sentia-me desanimada ao ouvir esses comentários. Se professores com tantos anos de experiência na educação mostravam-se tão desanimados e fatigados, será que eu, uma mera iniciante nesse mundo, conseguiria dar conta?

Observei aulas em uma turma de sétimo ano. A professora, durante o período de observação, fez revisões do conteúdo da prova e levou documentários. Os alunos eram bem agitados: conversavam bastante e alguns nem olhavam para a lousa ou para o filme. A professora tinha que chamar a atenção deles constantemente, o que me deixou ainda mais receosa e com medo de que eles agissem do mesmo modo quando chegassem as regências. No entanto, apesar disso, os estudantes no geral eram muito participativos: faziam perguntas constantemente e participavam ativamente na correção das atividades.

Ao longo do estágio, mantive diálogo constante com a professora supervisora. Eu falava dos meus receios e ela, ao contrário dos outros docentes que eu conhecera, mantinha uma postura positiva sobre a docência e sempre se preocupava em perguntar como eu estava

me sentindo durante o estágio e diante da nova realidade. Sentia-me mais tranquila ao falar com ela e dividir minhas experiências. Diria que, nesse sentido, ela assumiu o papel da dupla que eu não tive. Borssoi (2008, p. 4) reforça a importância do diálogo e a troca de experiências entre professor/orientador e estudante durante o estágio, pois

[...] Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais. Portanto, é através desses confrontos que acontece a troca de experiências e onde o professor reflete sua prática pedagógica.

Conversando com a professora, ela sugeriu que eu aplicasse um quiz para revisar o conteúdo da prova que se aproximava. Elaborei questões referentes ao conteúdo da prova e planejei para que a sala fosse dividida em três grupos que escolheriam o item certo de cada questão no momento indicado.

Quando chegou o dia da regência eu estava visivelmente apreensiva. Não sabia o que esperar. E se os alunos não tivessem interesse na atividade? Apesar dos meus receios, os alunos ficaram bem empolgados quando viram que se tratava de um jogo. Batista e Dias (2012) ressaltam o caráter lúdico e educativo dos jogos, que são uma ferramenta pedagógica interessante para tornar o ensino-aprendizado mais divertido e atrativo para os estudantes, de modo que não foi surpresa os estudantes se mostrarem interessados ao participar de uma aula que utilizasse um jogo, ainda que bem simples, como ferramenta pedagógica.

A atividade se desenrolou de maneira agradável. Os alunos participaram com entusiasmo e uma competição saudável se estabeleceu durante o quiz. Ao final de cada pergunta, conversávamos sobre porque aquela resposta era correta e eles explicavam o que entendiam e tiravam dúvidas. Um dos alunos, ao final da aula, chegou a pedir para professora trazer mais quizzes para as aulas. Saí da sala de aula com a sensação de dever cumprido.

Saí do primeiro estágio satisfeita e otimista. Admito que não esperava que fosse uma primeira experiência tão positiva, tendo em vista os relatos de meus amigos licenciados sobre suas primeiras vezes na escola. Além disso, por não ter dupla, cheguei na escola já pensando que estaria em apuros, mas, graças à recepção da diretora e do coordenador, assim como constante apoio da professora supervisora, não enfrentei dificuldades e a experiência propiciou grandes aprendizados.

Pude perceber que a escola é um organismo vivo, dependente da interação entre os funcionários, sejam eles os responsáveis diretos pela administração, tais como coordenação e direção, os professores ou os funcionários da limpeza, cantinas e biblioteca. Ponte e Serrazina (2009) frisam que a cooperação é uma constante no ambiente escolar, cujos

profissionais realizam um trabalho em grupo para atingir objetivos em comum, seja a criação de um projeto ou a resolução de um problema. Para que a escola funcione, é preciso o constante diálogo e bom relacionamento entre todos os funcionários e, também, entre funcionários, estudantes e suas famílias.

Pude também, pela primeira vez, ver-me como professora, ainda que apenas estagiária e não professora formada de fato. Planejar e executar uma aula foi como abrir uma porta para o longo caminho que eu iria trilhar dali para frente, na minha jornada pessoal de crescimento e desenvolvimento docente. Assim como os alunos bolsistas de PIBID entrevistados no trabalho já citado de Souza (2014), o estágio me proporcionou um momento de protagonismo, onde, ao ficar à frente de uma turma, passei a de fato me ver como professora e consciente da minha identidade docente.

Com base no que vivi aqui, segui já otimista e animada para o estágio seguinte, pronta para aprender mais sobre a escola e a prática docente.

4.2.2 Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II

Como o primeiro estágio ocorreu de maneira satisfatória, sentia-me mais tranquila e animada para desenvolver as atividades do segundo estágio. Graças ao bom relacionamento com os gestores, optei por permanecer na mesma escola e, considerando a localidade dela e a primeira experiência de estágio tranquila, não me preocupei em formar dupla dessa vez.

Na sala dos professores, conheci alguns que não cheguei a ver no estágio anterior. Novamente, deram-me conselhos “imperdíveis” para largar a licenciatura e seguir outros rumos. Reafirmo que ouvir esse tipo de coisa é bem desanimador, ainda mais quando se está apenas começando. No entanto, não deixei que os comentários me deixassem para baixo dessa vez. Se eu havia conseguido atravessar o primeiro estágio sozinha com êxito, certamente conseguiria ter igual ou melhor resultado pela segunda vez, certo? Segui com a mesma professora supervisora do estágio anterior.

A turma agora era de oitavo ano. Ao contrário da turma anterior, notei que eles eram bem apáticos durante as aulas. Não conversavam nem atrapalhavam a aula, tampouco prestavam atenção. Viviam de cabeça baixa olhando para o celular. Imaginei que a apatia deles se devia às aulas monótonas, cuja professora apenas fazia leitura do livro e passava questões para serem resolvidas em sala. Ela me contou, depois, que estava bem mais atarefada naquele período por conta de atividades que ela tinha que cumprir em outras escolas e, por isso, não encontrava tempo para planejar aulas mais diferentes. De fato, era perceptível o

cansaço físico da professora e, por mais otimista que eu estivesse, surgiu aquele velho questionamento em minha mente: estou mesmo apta a enfrentar a rotina puxada e a sobrecarga da profissão docente?

Quando fiz a observação, a turma já estava encerrando o assunto da próxima prova, de modo que, novamente, ficaria encarregada da revisão. Com base no que observei das aulas, decidi novamente aplicar um quiz. Imaginei que a notória apatia dos alunos era causada pelas aulas não serem atrativas o suficiente. Lembrei-me da época de escola, cujas aulas consistiam, grande parte das vezes, em exposição unilateral de conteúdo e que, por mais estudiosa que eu fosse, o quão chato eu achava essa explosão direta de ideias sem maior interação e movimento.

Na intenção de promover uma aula mais dinâmica e atraente, falei da ideia do quiz para a professora e ela aprovou. Admito que me baseei muito na experiência passada, quando apliquei o quiz em uma turma de sétimo ano e deu tudo certo. Na docência, é necessário ter em mente que cada estudante é único e uma experiência nunca será idêntica à anterior. Cada dia é uma nova vivência e, conseqüentemente, um novo aprendizado.

Cheguei à escola, no dia da regência, já sentindo aquele leve frio na barriga que sinto toda vez que tenho que falar em público, no entanto, era bem menor se comparado ao que eu sentia durante o bacharelado e a escola. Eu estava, finalmente, habituando-me e abraçando a ideia de estar à frente de uma sala de aula.

O leve, talvez até agradável, frio na barriga deu lugar ao desespero quando me deparei com a diretora da escola me esperando. Ela já foi logo me explicando que a professora não iria à escola naquele dia, pois tivera um imprevisto de ordem familiar. Como a aula poderia dar certo se a professora não estivesse lá colocando ordem na situação? Já senti o ímpeto de correr dali o mais rápido possível mas mantive tal ideia apenas no pensamento e tentei mostrar à diretora que eu estava perfeitamente calma com isso.

Chegando na turma, os alunos mostravam-se bem mais agitados do que eu vira nas observações. Expliquei já de início a situação da professora e logo veio o segundo choque do dia: os alunos, naquele dia, teriam atividades com outros professores referentes à semana cultural. De repente a agitação, os cartazes e os balões segurados pelos alunos fizeram sentido. Eles tinham certeza de que não haveria aula e sim a atividade que me contaram e fiquei sem saber o que fazer, mas logo o coordenador passou na sala para informar a todos de que haveria a primeira aula normalmente, apenas a segunda seria referente à semana cultural.

Assim, dei início ao que havia planejado. Expliquei o que seria feito no dia e a sala se dividiu em grupos. Já no começo percebi que seria bem diferente da turma anterior: os

alunos pouco mostravam interesse e vontade de participar. Por mais que eu incentivasse, eles pareciam não ligar. Ao longo da aula, a situação foi piorando até chegar o momento que os alunos simplesmente desistiram da atividade e passaram a se levantar e a gritar, não importando o que eu dissesse. Eles falavam sobre a atividade da semana cultural que fariam depois da aula, completamente alheios ao fato de que ainda estávamos na aula de ciências. O ápice se deu faltando 10 minutos para minha aula terminar e o mais imprevisível e absurdo aconteceu: os alunos olharam a hora e saíram todos da sala, como se a aula já tivesse acabado. Não havia mais nada que eu pudesse fazer, mas, felizmente, havia o recreio entre a aula de ciências e a atividade que eles tanto ansiavam ter. Saí da sala e me deparei com o coordenador no caminho, que me perguntou como tinha sido. Limitei-me a dizer que a aula foi “boa” e saí da escola com pressa.

Saí de lá completamente devastada. Sentia-me um lixo, uma incompetente que perdeu o controle de uma turma que aparentemente nem era tão agitada. Aires (2010, apud LOPES, 2012, p. 13) comenta que a indisciplina “[...] é um fenômeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”. No fim, meus receios se concretizaram e não fui levada a sério pelos alunos.

Mesmo sabendo que uma hora iria passar por isso, a experiência foi aterradora. Conversando sobre o episódio com colegas que já exercem a docência, fui informada de que é normal não conseguir prender a atenção dos alunos vez ou outra, não é nada de outro mundo. De certo modo ouvir isso me tranquilizou um pouco, mas ainda assim era complicado lembrar do ocorrido. Só sentia alívio por essa ser a última regência que eu daria nesse estágio e no Ensino Fundamental.

Senti-me muito desamparada pela diretoria e pela professora supervisora. Sabemos que uma semana cultural não é algo criado do dia para a noite, são semanas de planejamento conjunto da gestão com os professores. Por que não fui informada sobre isso pela professora? Por que a diretora, 15 minutos antes de entrar na sala, depois de me falar da ausência da supervisora, não me contou se teria de fato aula antes do recreio e sobre essa tarefa que os alunos tinham que fazer depois? Só fiquei sabendo disso tudo quando já estava dentro da sala, achando que nem teria aula no dia.

Foi um desrespeito, mas, sobretudo, um recado de que, por mais professora eu achasse que fosse, eu de fato não era, ao menos não para a gestão da escola. Se fosse, haveria a preocupação de me informar de uma atividade tão importante como a semana cultural. De qualquer forma, o vivido aqui me fez duvidar, mais uma vez, se eu de fato levava jeito para a docência.

Experiências, sejam elas boas ou ruins, fazem parte do aprendizado. É por meio das experiências e da reflexão sobre elas que o professor compreende e analisa qual a melhor decisão a ser tomada de acordo com a situação, além de aprimorar sua identidade docente. Garcia (2010, p. 15) acrescenta que

[...] O ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.

Assim, o que foi vivido nesse e nos outros estágios contribuiu na formação da minha identidade docente no sentido de proporcionar reflexões acerca das abordagens e tomadas de decisão em sala de aula. A reflexão sobre a prática é um processo natural da docência e um fator a ser considerado no meu processo de amadurecimento enquanto professora.

4.2.3 Estágio Supervisionado no Ensino Médio I

Primeiramente, gostaria de explicar que fiz esse estágio no mesmo semestre que o estágio passado, o do Ensino Fundamental II. Desse modo, comecei no Ensino Médio sem as más impressões que tive ao final do que se passou no Fundamental. Outro detalhe que gostaria de destacar é que as regências aqui aconteceram depois da fatídica regência do estágio descrito no tópico anterior.

Cheguei nesse estágio um pouco temerosa. Meu receio se pautava no fato de, dessa vez, ter que lidar com alunos do ensino médio. Tinha medo de, pela maior proximidade de idade entre eles e eu, não ser levada à sério. Tentei novamente fazer em dupla e, novamente, enfrentamos dificuldades em conseguir conciliar os horários e acabamos por nos separar. Definitivamente, não tive sorte para fazer dupla.

De acordo com Gabardo e Hobold (2011, p.86)

[...] as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Por mais que eu já tivesse passado por estágios no Ensino Fundamental, essa seria minha primeira experiência como estagiária do Ensino Médio. Concordo com os autores no que tange às contradições sentidas. Faz sentido estar ao mesmo tempo empolgada e com medo do que está por vir? É possível dois sentimentos conflitantes coexistirem? Não tenho a resposta para tais perguntas, mas há uma clara contradição de sentimentos vividos.

Fiz o estágio numa escola de ensino médio bem-conceituada de Caucaia. Assim como na instituição anterior, fui muito bem recebida pela direção e coordenação. Parece que toda a “má-sorte” que tive com as duplas foi compensada no tratamento dos responsáveis pelas escolas as quais passei.

O prédio era novo e passava por reformas na quadra de esportes. Havia um belo jardim logo na entrada e no pátio havia música e jogos de mesa para os alunos se distraírem durante o intervalo. Além disso, havia laboratórios de ciências, redação e informática funcionando. No entanto, grande parte das escolas brasileiras não possuem boa estrutura como essa em que estagiei. Em seu estudo de 2013, Neto et al. apontam que mais de 44% das instituições de educação básica possuem uma infraestrutura mínima, contando apenas com água, energia, esgoto e cantina. Dessa forma, a escola que estagiei era, infelizmente, uma exceção à realidade enfrentada por professores e estudantes Brasil à fora. Além disso, o PPP estava atualizado e a escola tinha grande foco nos índices de aprovação no ENEM e vestibulares.

Conheci o professor que seria meu supervisor e fui igualmente bem acolhida por ele. As aulas do professor eram em sua maioria expositivas, fazendo uso ora do livro didático, ora de slides. Reparei que os alunos, no geral, eram calmos e não tinham o costume de conversar uns com os outros com frequência durante a aula e, também, pouco perguntavam. Alguns olhavam celulares, mas observei que a maioria tomava notas e acompanhava a aula pelo livro.

Não esperava ver alunos tão tranquilos e focados em aula. Novamente, baseei-me no que vivi no Ensino Fundamental, cujos alunos eram bem mais agitados e falavam bastante. Ambas as escolas se situam no mesmo bairro e, ainda assim, a dinâmica dentro e fora da sala de aula era bem diferente de uma para a outra. Claramente, há influência da faixa etária dos alunos e do público-alvo escolar. A escola desse estágio é considerada uma das melhores do bairro e suas vagas são bem disputadas, pois muitos pais fazem questão de matricular seus filhos lá.

Já nas regências, senti pouca apreensão. Estava, cada dia, mais acostumada em dar aulas e o nervosismo sentido antes de entrar em uma sala de aula foi gradativamente diminuindo. Dei aulas em turmas diferentes, pois a escola não permitiu que eu fizesse todas as regências na mesma turma. Também não pude ousar muito nas aulas, o que foi uma pena, pois seria interessante fugir um pouco do padrão expositivo de sempre. Minhas regências se limitaram a aulas expositivas auxiliadas pelo livro e pelos slides. Busquei trazer o conteúdo para a realidade dos alunos por meio da Aprendizagem Significativa, cujo princípio se baseia

em relacionar novos conceitos a informações já aprendidas anteriormente pelos indivíduos (MOREIRA; MASINI, 2001). Dessa forma, ao se levar o conhecimento pré-existente, o novo conteúdo passa a ter significado e passa a ser melhor assimilado pelos estudantes.

Por estar em turmas diferentes, pude entender que cada turma tem sua própria dinâmica. Em uma, os alunos participavam bastante, faziam perguntas e teciam comentários sobre alguma curiosidade que haviam visto antes relacionada ao tema. Em outra, os alunos mal falavam, por mais que eu explicasse que qualquer dúvida existente poderia e deveria ser exposta sem medo de represália ou deboche. Fiz questão de tentar estabelecer um vínculo de respeito e amizade com todas as turmas que estive, pois tomava como exemplo as experiências tenebrosas que tive na universidade. Recuso-me a repetir os mesmos erros dos professores daquela época, que reinavam sobre os alunos na base do medo e do constrangimento.

Houve momentos que notei que a turma tinha dúvidas, mas, ainda assim, não perguntava. Houve momentos em que eles explicitaram suas dúvidas e eu não soube responder, o que me deixou um pouco constrangida. No entanto, entendia que situações como essas faziam parte do meu aprendizado constante sobre a arte de ensinar. Nem mesmo professores com décadas de experiências sabem de tudo, e está tudo bem, pois ser professor é aprender todos os dias, um dia de cada vez. Comigo, uma iniciante em busca da formação, seria a mesma coisa.

As regências desse estágio foram um oásis no meio do deserto do estágio anterior. Senti-me bem mais leve e capaz. A negatividade que tanto me atormentou antes agora dava espaço à tranquilidade e à sensação de dever cumprido. A professora em mim estava, aos poucos, se libertando.

Durante as regências, tive como modelos a seguir os bons professores que tive ao longo dos cursos de licenciatura e bacharelado, bem como os que recordava dos tempos de escola. A relação estabelecida com os estudantes era de grande importância para mim e as experiências negativas vividas no passado, no fim, transformaram-se em lições a ser tiradas de como não tratar os alunos. Referente às memórias, Quadros et al. (2005, p. 5) enfatiza:

[...] Ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. A questão que nos posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles.

A relação professor-aluno também influenciou na formação da minha identidade docente no sentido de me ajudar a entender que tipo de professora desejo ser para meus alunos, tendo como base as experiências com os docentes ao longo da minha trajetória acadêmica, conforme já citado anteriormente por Pimenta (1999).

Finalizado esse estágio, segui animada e na expectativa do que viveria e aprenderia no próximo e último de todos.

4.2.4 Estágio Supervisionado no Ensino Médio II

Já não tinha mais receio em estagiar sozinha, até porque já concluía três estágios desse modo. Assim, não tive interesse em buscar, uma última vez, por uma dupla e optei por permanecer na mesma escola do estágio anterior. Assim como nos estágios do Ensino Fundamental, permaneci com o mesmo professor supervisor.

Agora que o estágio englobaria os alunos de terceiro ano, o foco no ENEM era total. O professor me explicou que, nas primeiras semanas de aula do ano letivo, os professores de ciências da natureza ficaram encarregados de reforçar tópicos de matemática que os estudantes costumam ter maiores dificuldades. Achei estranho esse detalhe. Os professores de matemática já não faziam isso? O supervisor contou que, por mais que os temas já fossem trabalhados na matéria de matemática, os alunos continuavam tendo muita dificuldade em entender alguns assuntos.

Refletindo sobre isso, compreendi que não é tão absurdo assim o professor de biologia, por exemplo, também abordar tópicos de matemática. A interdisciplinaridade, conforme comenta Coimbra (2000), se traduz na interação entre saberes e de um saber com outro, de forma complementar. As ciências, por mais que, à primeira vista, seja destoantes, não são insolúveis como água e óleo, mas auto complementares.

O professor me explicou que estava fazendo breves revisões de assuntos vistos nos outros anos. O assunto abordado no momento era ecologia. Ele fez a explicação por meio de aula expositiva-dialogada e alguns alunos tiravam dúvidas e faziam anotações. Reparei que os alunos no geral pareciam se preocupar mais em acompanhar a aula do que no segundo ano, o que imagino ser reflexo do ENEM e vestibulares.

Já estava vendo com o professor sobre datas e assuntos das regências quando os primeiros casos de covid-19 foram diagnosticados no Ceará. Logo as escolas, assim como a universidade e demais estabelecimentos foram fechados. O estágio e as aulas na faculdade consequentemente foram suspensos por período indeterminado.

Os casos de infectados e mortos pela doença só aumentavam e logo a vida que eu conhecia não mais existia. Foram meses de reclusão e medo constante de contrair a doença ou perder entes queridos para ela. O medo constante da doença, assim como o contexto do isolamento social, acarreta no estresse sentido por muitas pessoas durante a pandemia (PEREIRA et al., 2020).

Depois de alguns meses as aulas na universidade voltaram, agora no formato online. É sempre um desafio começar a desempenhar uma tarefa de um jeito que você nunca experimentou antes, mas foi um desafio que valeu à pena. O importante é evitar aglomerações e se, para isso, é necessário apostar no formato à distância, o farei de bom grado.

Com o semestre retomado, as atividades do estágio também voltaram à ativa. Assim como as aulas na universidade, as regências de estágio deveriam ser feitas à distância, conforme vem sendo feito nas escolas desde que foi decretado o isolamento social pelo estado. Entrei em contato com o supervisor de estágio para saber qual o assunto e como ele vinha trabalhando nesse novo formato.

As aulas vinham acontecendo da seguinte forma: uma vez por semana, o professor colocava no Google Classroom das turmas a aula, que ia desde vídeos dele mesmo explicando ou vídeo aulas tiradas da internet, à leitura do livro e lista de exercícios. Quando tem lista, os alunos têm até a semana seguinte para entregá-las respondidas, pois contam como presença e nota de participação. Após as férias de julho, o professor passou a realizar toda sexta feira webconferências englobando todas as seis turmas de terceiro ano para revisar o conteúdo da semana e tirar dúvidas.

Segundo ele, o retorno dos alunos era muito baixo: poucos entregavam as atividades no prazo e alguns chegavam a nem entregar. Nas aulas online não era diferente, uma vez que, considerando que eram para seis turmas totalizando em médio 240 alunos, dificilmente compareciam mais de quarenta estudantes durante a aula. Acredito que isso aconteça pela falta de acesso de vários alunos à internet ou equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas. Ainda segundo o professor, tem também o desinteresse de uma parcela que já era notável no ensino presencial e permaneceu na modalidade online. Ao conversar com o supervisor sobre as regências, cheguei à conclusão que seria mais interessante eu participar das webconferências por ter maior interatividade com os estudantes.

O tema das regências foi Genética. Segundo Martinez, Fujihara e Martins (2008, p. 24) “[...]os conceitos abordados no ensino de Genética são geralmente de difícil assimilação”, característica já falada pelo supervisor, que os estudantes costumam ter

dificuldade em entender o assunto quando as aulas eram presenciais. Ensinar Genética à distância seria um grande desafio.

As regências aconteceram via Google Meet e duraram 1 hora cada. Na primeira, o professor utilizou o livro didático em formato digital (do tipo “PDF”) como guia, assim como também sites da internet para ilustrar, fazendo transmissão da tela para que os alunos pudessem visualizar o conteúdo. Minha atuação foi mais contida, auxiliei o professor na explicação de alguns conceitos e exemplos. Em ambas as regências a quantidade de alunos foi a esperada: pouco mais de 30 participantes.

A segunda regência foi um pouco diferente. Eu assumi a aula integralmente e para isso, preparei um arquivo contendo o assunto do dia mais a lista de exercícios passada pelo professor no começo da semana. Percebi que os alunos perguntaram mais nessa aula em relação a da semana passada, o que foi um bom sinal para mim, pois estava com receio de eles ficarem tímidos e guardarem as dúvidas para si, como já aconteceu em regências do outro estágio.

Pelas perguntas dos estudantes, foi notável que alguns conceitos de Genética eram mais complicados de compreender do que outros. A ideia de dominância e recessividade foi tema de vários questionamentos, que busquei responder com uma linguagem mais simples e usando exemplos. Novamente fui transportada para o estágio passado, quando, em algumas turmas, surgiram perguntas que, por mais que eu mudasse a abordagem ou a linguagem, não eram completamente sanadas. E, novamente, veio a frustração e o sentimento de incompetência.

A experiência é um dos saberes da docência citados por Pimenta (1999) e diz respeito aos conhecimentos produzidos no exercício da profissão e na interação com os alunos e os outros professores. A falta de experiência foi um fator que me prejudicou no sentido de não saber lidar com as indagações dos estudantes. Apesar de constrangedor, é uma etapa inicial que, com o tempo, com a vivência de sala de aula e o convívio com alunos e professores, dará lugar à experiência acumulada ao longo do exercício da docência.

Somado a isso, o formato remoto foi algo bem diferente do que estou acostumada. Todas as poucas experiências de ensino que tive aconteceram em escolas, no ambiente presencial. Nunca tive aulas na universidade sobre o uso da internet como recurso didático, de modo que as aulas remotas ministradas como regências foram um campo completamente desconhecido para mim. Tive dificuldades quanto ao tempo, que foi bem mais reduzido se comparado às aulas presenciais, e também quanto aos aspectos técnicos, pois minha internet

não é das melhores e o meu computador é antigo, o que refletiu em ‘travamentos’ no momento da transmissão de tela.

Por ser um tipo diferente de ambiente, é interessante ter preparação específica para atuar nas aulas remotas. Em relação a essa modalidade de educação, Morgado (2003, p. 86) explica:

[...] O ensino online implica mudanças importantes na concepção do papel do tutor em ensino a distância para o qual não se encontra preparado. Ao introduzir o grupo como nova dimensão da interação no ensino a distância, o ensino online permite que diferentes tipos de interação se concretizem no mesmo contexto e realiza, no mesmo passo, uma viragem para a dimensão social da comunicação e da aprendizagem. Nesta base, o tutor de ensino a distância regressa ao paradigma da sala de aula, embora a uma sala de aula com novas características. Não se pode por isso assumir que as suas competências e abordagens pedagógicas necessárias neste novo contexto de ensino-aprendizagem são automaticamente transferíveis para o ambiente online, que envolve aspectos pedagógicos, tecnológicos e até pessoais específicos, requerendo, por isso, uma formação concreta que, idealmente, deverá passar por uma experiência de aprendizagem online prévia.

Por mais que também tenha a etapa de planeamento e execução da aula, a dinâmica de uma aula online é bem diferente da presencial. Definitivamente o que mais senti de diferente foi a relação professor-aluno, que foi muito mais limitada e de certa forma “fria” se comparada ao que ocorria na sala de aula. Além disso, senti que, por mais que tenha o recurso de chat ou voz, a participação do estudante foi mais restrita, apagada. Não tive acesso ao sistema ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da turma, o que foi mais um fator limitante na interatividade com os estudantes. Referente ao AVA, Silva e Mercado (2014, p. 185) comentam que:

[...] A educação on-line mediada pelos AVA é um meio para facilitar a interação social, viabilizar a aprendizagem individual, através das interações com um grupo e uma forma de possibilitar a criação coletiva de um conhecimento também compartilhado. Neste modelo é possível a cada aluno interagir com o professor e com as bases de conhecimento computadorizadas, assim como é possível interagir também com outros alunos, que se encontram em espaços-tempos distintos.

Assim, os AVA propiciam maior aproximação e interação dos alunos com o professor, o que torna o processo educacional mais interativo e, de certa forma, mais ativo por parte dos alunos.

Dar aulas online foi um desafio que nunca imaginei que fosse passar, mas, por conta da situação, foi necessária a adaptação ao novo formato. Adaptação, inclusive, é uma das características inerentes ao exercício da profissão docente e que, de alguma forma, pude experimentar ao longo dos estágios. É preciso sempre planejar e adaptar a abordagem didática tendo em mente a realidade dos alunos, a realidade da escola e consequentemente, a realidade do mundo.

As aulas remotas foram apenas um dos muitos desafios a ser encarados durante a minha jornada na docência. Cada desafio trouxe consigo um aprendizado que me será muito útil no futuro, além de servir como mais um degrau no processo de construção da identidade docente, que é um processo contínuo e ininterrupto. Conforme ensinam Araújo e Souza (2018, p. 116)

[...] A identidade do professor é construída ao longo de seu processo de formação inicial e continuada e das relações estabelecidas no cotidiano do trabalho docente, no decorrer de sua vida profissional. Neste sentido, a construção da identidade decorre não somente em consequência de uma oportunidade formativa, mas, sobretudo, se processa ao longo do convívio pessoal e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foi discutido o processo de construção da minha identidade docente ao longo dos quatro estágios no ensino básico público. Para isso, foi utilizado o recurso das narrativas autobiográficas, ou seja, quando o autor reconta sua própria trajetória para compreender como se deu sua formação pessoal.

O estágio supervisionado é um momento muito importante na formação do futuro professor, pois é nele que o licenciando pode observar de perto e interagir com a realidade e o cotidiano escolar. Aliado às disciplinas pedagógicas, o estágio é parte fundamental para a construção da identidade docente do estudante de licenciatura.

Ao retornar aos momentos vividos na universidade, pude compreender a importância do relacionamento professor-aluno e seu impacto nos estudantes. Relações respeitadas ficaram marcadas positivamente na memória e serviram como modelo no momento de assumir a sala de aula nos estágios, enquanto as interações negativas, apesar de ruins, também serviram como lições de como não interagir com os estudantes na dinâmica escolar. Nos estágios, pude enfim me ver como a professora que vinha sendo construída aos poucos, desde quando apenas tinha as aulas teóricas na universidade. Cada aula dada foi um aprendizado de grande valor na minha formação docente.

Por fim, a identidade docente é um processo de eterna construção, uma vez que a própria profissão docente é caracterizada pelo contínuo aprimoramento e reflexão de práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AIRES, L. **Disciplina na sala de aula** – Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Edições Silabo, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: av. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./nov. 2007.
- ANDRADE, A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. Natal: EDUFRN, 2005.
- ARAÚJO, I. A. F.; SOUZA, M. F. M. Identidade e formação docente: narrativas a partir das vivências dos professores da Escola Madre Imaculada, em Santarém (PA). In: MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Org.). **Magistério: formação, avaliação e identidade docente**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.
- BATISTA, D. A.; DIAS, C. L. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, jul./dez. 2012.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, [S. I.] v. 20, n. 2, p. 170-128, 2004.
- BORSSOI, L. B. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1, 2008, Cascavel. **Anais [...]**, Cascavel: Ed. Unioeste, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso em: 01 de maio de 2020.
- BRIDI, J. C. A. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010.
- BRUNER, J. **Actos de significado: para uma psicologia cultural**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, p. 1-12, 2010.
- COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILLIP JR., A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- EUSSE, K. L. G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 11-17, 2015.

- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011.
- GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **For. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009a.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **For. Doc**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- LIMA, M. E. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.17-44, jan./mar. 2015.
- LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n.1, p. 45-48, jan./jun. 2009.
- LOPES, J. B. A. **Indisciplina em Sala de Aula: Perspectiva de Diferentes Atores da Comunidade Escolar**. 2012. 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.
- MACIEL-BARBOSA, T. A. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Rev. Educ.**, Brasília, v. 40, n. 154, p. 32-56, jul./dez. 2017.
- MALUCELLI, V. M. P. B. A prática profissional no curso de Biologia. **Estud. Biol.**, Curitiba, v. 34, n. 82, p. 83-91, jan./abr. 2012.
- MARTINEZ, E. R. M.; FUJIHARA, R. T.; MARTINS, C. Show da Genética: um jogo interativo para o ensino de genética. **Genética na escola**, v. 3, n. 2, p. 24-27, 2008.
- MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p.209-227, out./dez. 2012.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORGADO, L. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. **Discursos**, n. 1, Série: Perspectivas em Educação, p. 77-89, dez. 2003.
- NETO, J. J. S. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

- PEREIRA et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-35, 2020.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.
- PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 9-55, 2009.
- QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 4-11, jan./abr. 2005.
- RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 249-258, 2015.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.
- SIAULYS, M. O. C. Brincar para todos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- SILVA, M. L. S. F. Estágio curricular: desafios da relação teoria e prática. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. Natal: EDUFRN, 2005.
- SILVA, M. L. R.; MERCADO, L. P. L. A interação professor- aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, p. 183-209, nov. 2010.
- SILVA, P. F.; PAIVA, A. H. N.; GURGEL, I. C. A importância do estágio para a formação docente: ação-reflexão da teoria à prática. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 6, 2016, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2016.
- SOUZA, A. S. D. Construção da identidade docente: a experiência do PIBID no curso de pedagogia da universidade do estado do Amazonas/UEA em Manicoré/AM. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza: EdUECE, 2014.
- TEIXEIRA, C. B. Ressignificação da identidade do professor na formação docente. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2004.

