



ARTIGOS

## As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas

*Matheus dos Santos REIS*

*Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)*

*Ilhéus, Bahia – Brasil*

*msreis.lbi@uesc.br*

*<https://orcid.org/0000-0002-5425-5151>*

*Viviane Borges DIAS*

*Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)*

*Ilhéus, Bahia – Brasil*

*vbdias@uesc.br*

*<https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>*

**RESUMO:** A pesquisa objetivou compreender como os saberes da experiência do professor supervisor (PS) contribuem com a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas durante o período do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). O estudo é de caráter qualitativo. Participaram da pesquisa catorze licenciandos, e o instrumento de coleta de dados foi o questionário. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin. Os resultados indicam que a participação do PS na construção da identidade docente do licenciando não se restringe a aspectos relacionados à prática docente, no momento do ECS. Esta colaboração vai além, pois o estagiário tem contato com as dimensões científica/técnica, política, ética e estética da profissão. Nesse sentido, entendemos que os cursos de formação inicial devem dar especial atenção às discussões que problematizem as condições do trabalho docente e estimulem a valorização do PS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor supervisor. Identidade docente. Estágio curricular supervisionado.

## THE SUPERVISORY PROFESSOR'S CONTRIBUTION to The

## teacher identity construction of biological sciences teaching undergraduates

**ABSTRACT:** The research aimed to understand how the knowledge of the experience of the supervisory professor (SP) contributes to the construction of the teacher identity of undergraduate students in Biological Sciences Teaching during the Supervised Curricular Internship (SCI) period. The study has qualitative nature. Fourteen undergraduates participated in the research, and the data collection instrument was the questionnaire. The data were analyzed using the content analysis technique proposed by Lawrence Bardin. The results indicate that the SP's participation in the teacher identity of the undergraduate is not restricted to aspects related to teaching practice at the time of SCI. This collaboration goes further once the intern has contact with the scientific/technical, political, ethical and aesthetic dimensions of the profession. In this sense, we understand that initial training courses should pay special attention to discussions that problematize the teaching work conditions and encourage the appreciation of the SP.

**KEYWORDS:** Supervisory Professor. Teacher Identity. Supervised Curricular Internship.

## Las contribuciones del profesor supervisor a la construcción de la identidad docente del estudiante en licenciatura en ciencias biológicas

**RESUMEN:** La investigación tuvo como objetivo comprender cómo los conocimientos de la experiencia del profesor supervisor (PS) contribuyen a la construcción de la identidad docente de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Biológicas durante el período de la Pasantía Curricular Supervisada (PCS). El estudio es de naturaleza cualitativa. En la investigación participaron catorce estudiantes de la licenciatura y el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario. Los datos fueron analizados según la técnica de análisis de contenido propuesta por Lawrence Bardin. Los resultados indican que la participación del PS en la construcción de la identidad docente del estudiante no se restringe a aspectos relacionados con la práctica docente, en el momento de la PCS. Esta colaboración va más allá, una vez que el pasante tiene contacto con las dimensiones científica/técnica, política, ética y estética de la profesión. En este sentido, entendemos que los cursos de formación inicial deben prestar atención especial a las discusiones que problematizan las condiciones del trabajo docente y fomentan la valoración del PS.

**PALABRAS-CLAVE:** Profesor Supervisor. Identidad Docente. Pasantía Curricular Supervisada.

### Introdução

Contemporaneamente, as pesquisas envolvendo formação de professores adquiriram grande relevância na educação brasileira. As discussões sobre o processo formativo docente, independente do seu nível (inicial ou continuada), indicam a necessidade de estreitamento entre teoria e prática, envolvendo os saberes pedagógicos com aqueles específicos da área de atuação. Estes últimos, são considerados por Tardif (2014) como saberes disciplinares.

A Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (BRASIL, 2019). Uma das recomendações desse documento indica que os cursos de licenciatura devam garantir em seus currículos quatrocentas horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

O ECS caracteriza-se como um ponto marcante na formação inicial de professores. Nesse período, o estagiário tem contato com seu futuro local de trabalho, realidade profissional na qual irá atuar e desenvolver competências que o ajudarão no exercício da profissão. Nesse momento, o estagiário conta com o professor orientador na universidade e o professor supervisor (PS) na unidade escolar, para oferecer-lhe condições de implementar metodologias e recursos didáticos empregados no processo de ensino e aprendizagem, no dia a dia da sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2004).

As disciplinas de ECS favorecem o contato do licenciando com o PS. A vivência estabelecida entre estes dois sujeitos durante este momento formativo suscita saberes práticos e disciplinares e suas articulações (TARDIF, 2014) que são adquiridos e construídos no serviço da atividade docente, na escola básica. O convívio com o PS, a partir de sua experiência, pode favorecer o compartilhamento de tais saberes, que são desenvolvidos com a experiência em serviço (ARROYO, 2013). Assim, o estagiário tem a possibilidade de desenvolver competências e habilidades, inerentes ao ofício docente, durante sua formação inicial, além de estabelecer um repertório de conhecimentos que favoreçam seu exercício profissional e fomentem a construção da identidade profissional.

Lançar luz à colaboração do PS para a formação inicial de professores, no que tange à aquisição da identidade profissional, é relevante, pois evidencia os saberes práticos e teóricos (TARDIF, 2014) do OS e valoriza sua formação. Ademais, tornam-se cada vez mais necessárias investigações que considerem o papel do PS no processo de formação inicial. A pesquisa de Belém e Reis (2020), por exemplo, investigou os artigos publicados nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, no período de 2006 a 2018, revelando haver uma escassez de trabalhos no cenário nacional que apresentem tal abordagem.

Como objetivo, intentamos compreender como os saberes da experiência do PS contribuem com a construção da identidade docente do licenciando, ao longo do período de ECS.

### **O estágio curricular supervisionado e o papel formativo do professor supervisor**

O ECS possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem a aprendizagem do ofício docente e a construção da identidade profissional. Pimenta e Lima (2004) destacam que o momento formativo de ECS contribui para a confluência das experiências pedagógicas vividas ao longo do curso, além de favorecer o desenvolvimento da identidade docente, a partir da interação com fatores sociais, articulados com a escola básica, a realidade dos professores que nela lecionam e dos estudantes que a frequentam. Nesse sentido, as autoras destacam que “o estágio é um espaço para a construção da identidade docente e

que deve ser planejado com a finalidade de desenvolver ações reflexivas e críticas aos estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Considerando o exposto, o espaço do ECS pode possibilitar que o licenciando reflita enquanto sujeito sobre o ambiente escolar, a sua prática e outros condicionantes do trabalho, como as políticas da educação e contextos históricos, assumindo uma postura crítico-reflexiva e construindo a sua identidade profissional (GHEDIN; LEITE, 2008). É por meio do conhecimento da dinâmica escolar (e suas articulações com diversos fatores que se relacionam ao âmbito escolar ou externo a ele) que o futuro professor poderá materializar a sua identidade profissional ou, ainda, poderá perceber que não se identifica com a docência.

Refletir sobre a formação inicial docente significa pensar o momento de ECS, visto que este é um dos espaços que o futuro professor convive com os desafios e possibilidades da atividade docente. Nesse sentido, para Pimenta e Lima (2004, p. 61), o ECS se configura como “[...] campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Outro aspecto que vale ser considerado é a presença do PS durante o período do ECS, este profissional apresenta um papel formativo considerável durante a formação de futuros professores. Analisando a atual Diretriz de formação de professores (BRASIL, 2019), é possível verificar a pouca centralidade dada ao papel do PS.

A Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), não menciona a figura do PS, e sim o generaliza como “centralidade da prática por meio de estágios [...] sob a mentoria de *professores ou coordenadores experientes* da escola campo [...]” (BRASIL, 2019, s/p, grifo nosso). A generalização do profissional envolvido no acompanhamento do licenciando, durante o ECS, pode acarretar no silenciamento do PS ao longo do período formativo, pois sua atribuição apresenta-se genericamente.

Reconhecendo o ECS como campo fundamental na construção da identidade docente é preciso levar em consideração a função do PS nesse processo, seja na troca de experiências com o estagiário, bem como no discernimento das possibilidades e no reconhecimento da função social do magistério. Acreditamos no papel formativo do PS, não apenas como mero participante do processo, mas como um mediador, pois colabora no desenvolvimento da prática, intervém e compartilha experiências vivenciadas em sala de aula.

Quanto à sua colaboração no processo de construção da identidade profissional do futuro professor, partimos do pressuposto de que as relações sociais desenvolvidas no ECS entre o PS e o estagiário são extremamente relevantes. No que se refere aos fatores sociais, a identidade profissional vai se construindo a partir das experiências e histórias das pessoas, ou seja, os agentes dessa atividade são indivíduos, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares (NUNES, 2010).

Sobre a construção da identidade profissional, Arroyo (2013) destaca:

[...] carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. É no convívio, na experimentação, sentido e padecendo a com-vivência desse ofício que vamos tecendo as tramas de ser professor [...] (ARROYO, 2013, p. 17).

Nesse contexto, o PS apresenta-se como colaborador na aquisição da identidade profissional, pois é na dinamicidade das relações e troca de experiências que compreendemos os diferentes saberes, as vivências pessoais e educacionais que envolvem a relação PS - Estagiário, atravessadas no tempo e espaço formativo do ECS.

O PS pode proporcionar ao licenciando o contato com saberes que não são proporcionados nos cursos de formação inicial de professores, como os saberes experienciais desenvolvidos ao longo da sua trajetória profissional na educação básica. Com isso, o estagiário tem a possibilidade de desenvolver conhecimentos próprios ao ofício docente durante sua formação inicial, além de estabelecer um repertório de novos saberes que favoreçam seu exercício profissional. Concordamos com Tardif (2014, p. 49) quando afirma que os saberes experienciais são “[...] a cultura docente em ação”. Nessa perspectiva, o PS, devido a sua vivência em serviço na atividade docente, colabora e compartilha desses saberes ao longo do ECS, contribuindo com a profissionalização do futuro professor.

Reconhecemos que o PS representa uma figura importante no momento formativo proporcionado pelo ECS. No entanto, a pesquisa de Belém e Reis (2020) revelou que o papel do PS é pouco evidenciado na maioria dos trabalhos analisados. A figura desse profissional foi silenciada nos trabalhos sobre ECS. Os artigos analisados citam a participação do PS, desconsiderando seu papel formativo. Ademais, 55% dos estudos teceram duras críticas ao trabalho desenvolvido pelo PS, manifestando a desvalorização dos saberes conquistados com a experiência em serviço desse profissional.

Vale destacar que quando a função do PS está vinculada ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ele ganha lugar de evidência, desempenhando papel de coformador, orientando, acompanhando e supervisionando os bolsistas e os resultados alcançados (CHALUH et al., 2017). O PIBID compreende a escola como espaço formativo, valorizando, portanto, a melhoria da educação básica (GATTI et al., 2014).

Ainda a respeito do PIBID e o papel do PS, Gatti et al. (2014, p. 9 - 10) indicam que “[...] um diferencial nesse Programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e a professores de escolas públicas (chamados supervisores)”. Nesse contexto, podemos perceber o reconhecimento institucional, bem como a valorização do PS, diferentemente do ECS, em que há pouco reconhecimento, bem como o seu papel como coformador é eclipsado pela desvalorização dos saberes do professor da educação básica.

### **Percurso metodológico**

O estudo desenvolvido caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois busca “[...] uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (RAMPAZZO, 2010, p. 60).

Os sujeitos da pesquisa foram dezenove licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana que estavam na condição de concluintes. Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos a letra L, referente à palavra licenciando, seguida de números (L1, L2, L3, L4 ... L14).

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, elaborado na plataforma virtual *Google Forms*<sup>1</sup>, contendo nove perguntas que variavam entre discursivas e/ou de múltipla escolha. Quanto ao retorno dos questionários, dos dezenove sujeitos pesquisados, catorze devolveram o instrumento de coleta de dados. Vale considerar que esta pesquisa ocorreu durante a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, logo consideramos este um bom número de devolutivas.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Para elaboração das categorias de análise, as questões foram lidas seguindo a ordem do questionário, para atendermos à sequência de etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Num segundo momento, foram lidas em ordem aleatória com o objetivo de identificarmos as categorias de análise que foram sendo definidas a partir da leitura das narrativas. Essa metodologia de análise se divide em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, os questionários foram organizados a fim de se tornarem operacionais, sistematizando as ideias iniciais. Já na segunda fase, os resultados obtidos foram explorados com foco na delimitação das unidades de registros e das unidades de contextos. Logo após, foram elaborados os eixos temáticos. Após estas etapas, agrupamos os temas que se aproximavam, formando, portanto, as categorias de análise que serão apresentadas na seção seguinte.

A pesquisa foi submetida e aprovada<sup>2</sup> pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Desse modo, o estudo apresenta conformidade com a regulamentação vigente para o desenvolvimento da pesquisa envolvendo seres humanos.

1 Plataforma online gratuita que possibilita a criação de formulários, nela o usuário pode produzir questionários de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações de análise numéricas, entre outras opções.

2 Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 26489619.7.0000.5526

## Resultados e discussão

Inicialmente, apresentaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, é apresentada a análise dos questionários, organizada a partir das categorias de análise, conforme prevê a metodologia proposta por Bardin (2016). Optamos por apresentar os dados numéricos referentes a esta investigação por valores absolutos, pois consideramos o número da amostra reduzido, para que fossem apresentados em percentual.

### Perfil dos sujeitos da pesquisa

A amostra totalizou quatorze participantes. Destes, apenas três são do sexo masculino. Algumas pesquisas têm apontado para a feminização na profissão docente (RABELO; MARTINS, 2006; GATTI; BARRETO, 2009). Esses dados reforçam o ideário de que o magistério é uma profissão feminina por excelência. Nesse sentido, Feitosa (2017, p. 3) discute a necessidade de ampliação do sentido da feminização da profissão e indica a reconstrução “[...] da história da profissão docente, considerando a existência de aspectos relevantes entrelaçados nesse contexto”.

Quanto à idade dos sujeitos pesquisados, apresentam entre 21 a 42 anos. Gatti et al. (2019) investigaram a faixa etária de licenciandos em Biologia, entre os anos de 2005 (média de 18 a 24 anos) a 2014 (média de 25 a 29 anos), e a análise identificou uma diminuição significativa de ingressantes jovens nesses cursos. As autoras consideram esse resultado positivo, pois os futuros professores, teoricamente, já apresentariam responsabilidade suficiente para assumir seu compromisso formativo, enquanto profissionais do magistério em formação.

### Contribuições do Professor Supervisor no momento do Estágio Curricular Supervisionado

Questionamos aos sujeitos pesquisados quais as contribuições do PS ao longo da experiência do ECS. Para caracterizar a presente categoria, destacamos as seguintes narrativas:

Durante o processo de observação e coparticipação, durante as aulas com a professora supervisora tive a oportunidade de receber dicas, informações importantes sobre os alunos, que me auxiliaram demais na minha inserção na sala de aula (L6, grifo nosso).

A supervisora foi muito aberta e participativa, fizemos planejamos juntas, ela me deu muitas dicas e explicou sobre o perfil da turma, essas trocas de informações e experiências me deixou mais confiante e conseqüentemente me ajudou no período da regência (L10, grifo nosso).

A partir dos excertos acima apresentados, percebemos que os participantes da pesquisa destacam as colaborações do PS principalmente quanto ao favorecimento da sua inserção em sala de aula.

No que se refere às “dicas”, L6 e L10 indicam que estas foram de grande importância para a imersão no ambiente e trabalho em sala de aula e para o bom desenvolvimento do ECS. Entendemos que o termo “dica”, adotado pelos participantes, é utilizado para caracterizar os saberes da experiência que foram transmitidos pelo PS aos estagiários.

De acordo com Tardif (2014, p. 48-49), os saberes experienciais “[...] são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional e que não provêm das instituições de formação

nem dos currículos". Nesse sentido, podemos perceber a valorização dos saberes experienciais do PS por parte dos estagiários ao reconhecerem a importância das informações transmitidas por este profissional como fundamentais para o melhor desenvolvimento do ECS.

Concordamos com Pimenta e Lima (2017), quando afirmam que o momento do ECS oportuniza aos licenciandos que ainda não exercem a docência aprender com os mais experientes que já atuam na educação, analisando as vivências na escola e articulando teoria e prática. Assim, o PS pode possibilitar ao licenciando uma base formativa para que possa relacionar-se teórica e metodologicamente, com desafios da sala de aula e dos contextos próprios da educação, compreendendo suas perspectivas e dificuldades.

Os participantes da pesquisa também indicaram qual foi o papel do PS, especificamente no período de regência. Entre os participantes, seis indicaram que o PS esteve presente na escola e colaborava com questões pedagógicas e administrativas quando era solicitado, cinco relataram que o PS esteve presente na sala de aula a maior parte do tempo do Estágio e sempre se mostrava disposto a ajudar no que fosse necessário, e três dos investigados não tiveram contato com o PS durante o ECS. Entendemos que existem casos em que, com a chegada do estagiário, o PS se ausenta da unidade escolar. No entanto, é necessário discutirmos quais os motivos dessa ausência.

Lüdke, Bersan e Bortolotti (2019), ao pesquisarem os protagonistas do ECS, indicam que com a chegada do estagiário, o PS é tomado pelo receio da crítica quanto as suas práticas. De acordo com os autores, há uma falsa ideia de que o licenciando apresenta-se como avaliador do seu trabalho. Ademais, é sabida a dura realidade dos profissionais da educação básica, pois são desvalorizados pela sociedade, apresentam baixos salários e, por muitas vezes, trabalham com carga horária excessiva.

Podemos observar que onze participantes /licenciandos indicaram que o PS estava presente e acompanhava, bem como ajudava o estagiário na escola com questões pedagógicas e administrativas. Ferraz e Meghioratti (2013, p. 6) indicam que essa colaboração entre PS e estagiário pode ser entendida como questão central no ECS, pois esse momento formativo proporciona uma "[...] relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Tal contato oferece ao licenciando um conhecimento da realidade [...] dos sistemas de ensino".

As contribuições do PS, indicadas pelos participantes durante o momento do ECS referem-se, sobretudo, a aspectos relacionados a práticas pedagógicas que favoreceram a inserção do estagiário em sala de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que os sujeitos da pesquisa reconhecem os saberes experienciais do PS, conforme indicam. Entendemos tal reconhecimento como elemento essencial para a valorização desse profissional como coformador no período do ECS.

### **Colaboração do Professor Supervisor para construção da identidade docente**

Esta é uma categoria de grande relevância para o estudo, visto que analisou as contribuições do PS para a construção da identidade docente, ao longo do ECS. Assim, questionamos aos sujeitos da investigação em que medida o PS colaborou para a construção da sua identidade docente. A seguir, apresentamos algumas narrativas:

Sim, a professora supervisora contribuiu de diversas formas para a construção da minha identidade docente, me auxiliando nesse primeiro contato como regente de uma sala de aula. As dicas,

estratégias, ajuda nos planos e avaliações e até mesmo as observações me permitiram uma reflexão ainda maior acerca da minha identidade docente (L9, grifo nosso).

Em função da experiência acumulada tanto prática quanto teoricamente, no percurso da carreira profissional. O professor supervisor colaborou significativamente na construção da minha própria identidade docente! (L7, grifo nosso).

Ao analisarmos as narrativas, foi possível perceber indicações para colaborações distintas. Observamos no trecho apresentado por L9 que as colaborações do PS são referentes a aspectos relacionados às questões práticas da vivência escolar, tais como atividades avaliativas e planos de aula. Também identificamos que o participante destaca que as observações feitas pela PS foram importantes para que o pesquisado refletisse sobre o processo de construção da própria identidade docente. Quanto às contribuições trazidas por L9, Lüdke, Bersan e Bortolotti (2019) discutem a importância do PS como agente coformador, que pode proporcionar momentos de cooperação, reflexão e crítica para que o estagiário encontre sua identidade profissional.

Ainda a respeito da narrativa de L9, no que se refere às colaborações alusivas aos aspectos práticos do magistério, Pimenta (2017, p. 7) indica que a identidade docente “se constrói [...] também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade”. Nesse sentido, o PS apresenta-se como agente que contribui para a reafirmação dessas práticas eivadas da cultura docente.

A narrativa de L7 nos remete aos aspectos relacionados à experiência do PS. O participante afirma que, devido à experiência em serviço, este profissional acumula conhecimentos teóricos e práticos. Tal acúmulo, se dá pela convivência com o ofício docente, em que o PS se apropria de saberes que não se encontram “[...] sistematizados em doutrinas e teorias” (TARDIF, 2014, p. 49), pois estes são pertencentes à cultura escolar. Podemos inferir do relato de L7: reconhecimento e valorização dos conhecimentos do PS enquanto profissional do magistério.

Dois licenciandos destacaram que a colaboração do PS está relacionada a aspectos ligados ao incentivo e engajamento e relações com a comunidade escolar, conforme é possível observar nos relatos seguintes:

[...] o incentivo e dedicação do professor supervisor fez toda diferença e engajamento na construção da identidade docente a ponto de dizer “quero ser como ela” (L12, grifo nosso).

Pude observar algumas atitudes do supervisor com a turma, metodologias, o empenho e dedicação profissional e até mesmo as relações com toda comunidade escolar, que com certeza utilizei para construção da minha identidade docente (L14, grifo nosso).

A partir dos estudos de Pimenta (2002), podemos discutir que durante o momento de estágio a construção da identidade não ocorre de forma individualizada, o envolvimento com outros indivíduos e as avaliações próprias são condição para a sua mobilização. Dessa forma, são essas relações de socialização que podemos depreender da narrativa de L12 e L14. Nesse sentido, notamos que a identidade profissional é produto das dinâmicas sociais.

Notamos que as contribuições do PS à formação dos licenciandos não se resumem aos saberes ou conhecimentos específicos do magistério. A própria figura do PS e sua forma de se relacionar com outros

profissionais da educação e alunos já servem de contributo para a mobilização de sentidos que dialogam com a identidade docente do licenciando, em condição de estágio.

Ainda sobre a fala de L12, o mesmo afirma: “quero ser como ela”. Arroyo (2013, p. 17) nos indica que “[...] guardamos em nós o mestre que tantos foram”. Nesse sentido, carregamos marcas de antigos professores durante nossa trajetória acadêmica, haja vista que, segundo o autor supracitado, “[...] repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes, fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória”. Dessa forma, trazemos para nossa prática, enquanto futuros professores, resquícios daquilo que um dia nossos mestres foram transformando-nos de maneira intencional ou não.

Para além das colaborações mencionadas nessa categoria, que trata de uma supervisão focalizada em apoiar, organizar e ajustar metodologias, estratégias de ensino, bem como aspectos relacionados ao incentivo e identificação com a futura profissão docente, algumas pesquisas indicam outros tipos de contributos (MARQUES et al., 2018; PEDRAS; SEABRA, 2016; GENOVESE; OLIVEIRA; CASTILHO, 2015). Nesses trabalhos é possível reconhecer tanto no relato dos licenciandos como no dos professores orientadores as contribuições do PS na formação dos futuros docentes.

Diante do exposto, notamos que o PS pode contribuir de diferentes formas na formação de futuros professores. Entendemos que as pesquisas, bem como os cursos de formação inicial de professores, devem dar especial atenção às discussões que problematizem as condições do trabalho docente e valorizem este profissional como coformador no momento de ECS.

### **“Prática como [não]imitação de modelo”**

Nesta categoria, foram agrupadas as narrativas de três participantes que discordam da colaboração do PS para a construção da identidade docente, conforme é possível verificar nos relatos abaixo:

Me fez ter uma visão do tipo de profissional que eu não quero ser (L2).

Em meio aos estágios, percebi a carência dos alunos sobre o que vinha sendo dado pelos professores [da educação básica]. O desgaste do tempo de licenciamento e a falta de vontade de trazer dinamização pra aulas. Consegui visualizar meu futuro como professora, no qual, o objetivo é fazer diferente. É ouvir os meus alunos [...] (L4, grifo nosso).

As aulas eram pouco atrativas. Vou fazer diferente! (L5).

Notadamente, os participantes L4 e L5 tecem críticas à atuação do PS durante o momento do ECS. Nessa perspectiva, Belém e Reis (2020, p. 4439) apontam que as críticas ao trabalho do PS se devem, entre outros fatores, à “[...] posição autoritária do supervisor, à realização de aulas tradicionais, e ao distanciamento desse profissional na supervisão dos estagiários”.

Quanto ao relato de L4, é possível perceber que ele traz à baila a questão relacionada ao tempo de formação docente expressa no seguinte trecho: “O desgaste do tempo de licenciamento [...]”. Quanto a esse aspecto, ao analisarmos o perfil dos docentes brasileiros disponível no Censo Escolar 2017 (INEP, 2018), é possível

verificar que a média de idade dos professores está acima dos quarenta anos, logo podemos denotar que esse profissional já tem muito tempo de formado, sendo essa uma realidade nacional.

O relato de L4 apresenta ainda aspectos referentes a sua futura área de atuação e qual a sua perspectiva enquanto futuro profissional do magistério. L4 afirma que pretende adotar uma postura diferente da apresentada pelo PS, no que diz respeito ao diálogo com seus alunos. Sobre isso, Pimenta e Lima (2017) discutem que um dos ganhos do tempo e espaço formativo de ECS é a possibilidade de observação. Sendo assim, este momento oportuniza um olhar mais crítico aos futuros professores e uma maior apropriação da realidade em que atuarão.

Ao analisarmos a narrativa de L2, nos chama atenção que o licenciando cita a questão da escolha profissional, ao afirmar: “não quero ser como o PS”. De acordo com Pimenta e Lima (2017), entre outras possibilidades, o aprendizado de um ofício pode ocorrer a partir da observação e da reprodução. É por meio dessa observação, que o futuro professor irá repetir e/ou reelaborar, através de um olhar crítico, o que ele avalia como bom e adequado. Nessa perspectiva, inferimos que L2, através da sua análise crítica, não se identificou com o perfil profissional do PS no momento do ECS. Ainda em relação à proposição de Pimenta e Lima (2017), quanto às possibilidades de aprendizagem do ofício docente, entendemos que a discordância de L2 ao tipo de profissional que o PS se apresentou pode ser compreendida de forma positiva, visto que foi capaz de, a partir da observação e convivência com o PS, refletir sobre características desse profissional, que ele não considera positivas, não querendo, portanto, adotá-las em sua prática pedagógica.

Percebemos que os participantes apresentaram um olhar crítico quanto ao papel do PS no momento de regência do ECS. As indicações feitas por L2 e L4 relacionam-se com a não identificação com a figura desse profissional e suas práticas. Ainda assim, notamos que as experiências vividas pelos pesquisados colaboraram para as suas projeções futuras quanto a atividade docente.

## Considerações finais

Esta pesquisa tentou compreender como os saberes da experiência do PS contribuem com a construção da identidade docente do licenciando, ao longo do período do ECS.

Os dados deste estudo revelaram que a participação do PS no desenvolvimento da identidade docente dos pesquisados não se restringe a aspectos relacionados à prática docente, no momento do ECS. Esta colaboração vai além, pois o estagiário tem contato com as dimensões “científica/técnica, política, ética e estética do ofício docente” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37). Sendo assim, a construção da identidade docente está relacionada a um universo mais profundo na relação PS - estagiário.

Ainda que as produções científicas que investigam o papel do PS do ECS, muitas vezes, desvalorizem os saberes experienciais desse profissional, os resultados da nossa investigação indicam que onze dos licenciandos pesquisados evidenciam e valorizam os saberes desses profissionais que atuam como coformadores de futuros docentes, compartilhando além de experiências, saberes relacionados à docência, ao longo do ECS. Nesse sentido, entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem dar especial atenção às discussões que problematizem as condições do trabalho docente e estimulem a valorização do PS.

Reconhecemos que os dados e reflexões proporcionados por este estudo limitam-se ao contexto em que a pesquisa foi realizada. No entanto, acreditamos que a pesquisa buscou contribuir para o melhor entendimento da colaboração do PS durante a experiência vivida no ECS, bem como para evidenciar a coparticipação desse profissional no processo formativo de futuros professores.

AGRADECIMENTOS: A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pelo fomento à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BECKER, H. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELÉM, K. M.; REIS, M. S. O papel do professor supervisor na formação inicial de professores de ciências e biologia: tendências apresentadas nos trabalhos do Endipe entre os anos de 2006 a 2018. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Pesquisa, 2020. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente, 2020. v. 1. p. 4335-4341. Anais [...]. Petrópolis – RJ, 2020. Disponível em: <<http://www.xxendiperio2020.com.br/>>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BURIOLLA, M. A. F. Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CHALUH, L. N. et al. Saberes dos supervisores no contexto do PIBID: formação e parceria. Comunicações, v. 24, n. 1, p. 125-147, 2017.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. Jamaxi, UFAC, v. 1, n. 1, 2017.

FERRAZ, D. F.; MEGLHIORATTI, F. A. Panorama atual do desenvolvimento da Prática de Ensino e dos Estágio Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Educação Santa Maria, v. 38, n. 2; p. 305-318, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), v. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 3-120.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GENOVESE, L. G. R.; OLIVEIRA, J. R.; CASTILHO, D. D. Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário. *Ensino em Re-Vista*, p. 311-332, 2015.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. [S.l.]: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.; ALMEIDA, W. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas Estatísticas Censo Escolar 2017*. Brasília-DF, MEC, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2017.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

LÜDKE, M.; BERSAN, N. M.; BORTOLOTTI, S. C. M. A Pesquisa ao lado dos Protagonistas do Estágio Supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. *Revista Inter Ação*, v. 44, n. 3, 2019.

MARQUES, A. C. T. L.; TORRES, A. R.; OLIVEIRA, M. A. L. de.; GARCIA, M. Formação inicial de professores: saberes pedagógicos e didáticos, estágio e articulação teoria-prática na Licenciatura. In: XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2018. *Anais [...]* Salvador: UFBA, 2018.

MENEZES, N. S.; REIS, M. S.; DIAS, V. B. A Prática como Componente Curricular em um curso de licenciatura em ciências biológicas: um relato de experiência. In: XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, XL Encontro Nacional FORUMDIR, I Seminário Nacional FORPAFOR e FORPIBID - RP, 2019. Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência. -2019. v. 01. p. 1-2332. *Anais [...]*. Salvador – BA, 2019. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/xii-seminario-nacional-de-formacao-dos-profissionais-da-educacao>>. Acesso em: 05 set. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. PIERSON, A.; SOUZA, M. (Orgs.). *Formação de Professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas*. São Carlos: EDUFSCar, p. 17-36, 2010.

NUNES, C. M. F. O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.

PEDRAS, S.; SEABRA, F. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, v. 1, p. 293-312, 2016.

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. Formação de professor: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. In: *38ª Reunião Nacional da ANPEd*, p. 1-15, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Selma\\_Pimenta/publication/333295079\\_links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Selma_Pimenta/publication/333295079_links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2004.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, p. 6167-6176, 2006.

RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

REIS, M. S.; DIAS, V. B.; As contribuições do Professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 133-148) 30 abr. 2021. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i29.532>

