



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO
PROFESSOR REGENTE-ESTAGIÁRIO**

Amargosa
2018

REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO
PROFESSOR REGENTE-ESTAGIÁRIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Física.

Orientador: Prof^o Msc. Eider de Souza Silva
Co-orientadora: Profa. Msc. Diana Patrícia Gomes de Almeida.

Amargosa
2018

REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO
PROFESSOR REGENTE-ESTAGIÁRIO**

BANCA EXAMINADORA

Orientador- Prof. Msc. Eider De Souza Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

CONVIDADO- Prof. Dr. Sergio Luiz Bragatto Boss
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

CONVIDADA- Prof. Msc. Mara A. Alves da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APROVADO EM 14/03/2018

AGRADECIMENTOS

“[...] Dá pra viver, mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau, é só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal, pra não perder a magia de acreditar na felicidade real, e entender que ela mora no caminho e não no final. É que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar do início [...]” (Kell Smith).

É difícil agradecer todas as pessoas que de algum modo, dos momentos mais sombrios aos alegres fizeram ou fazem parte da minha vida e me deram o apoio necessário para que esse momento se concretizasse.

Agradeço primeiramente ao bom Deus, pela minha vida e por permitir que este momento fosse vivido por mim, trazendo alegria aos meus pais e a todos que contribuíram para a concretização desse sonho. Obrigada por ser meu refúgio todas às vezes que pensei em desistir, não foram poucas, mas sei que em seus braços posso encontrar sempre o melhor apoio para vivenciar as adversidades que a vida impõe. A Paróquia de Santa Rita, em especial ao grupo Agita Jovem, pois, foi nesse meio que aprendi o valor da minha fé e, para além do curso de licenciatura em Física me mostraram que existe uma “força” intensa, inexplicável e reconfortante, a força divina.

O que dizer a dona Dete e Sr. Rege? Mainha e painho, muitíssimo obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todos os depósitos (risos)... Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é muito mais de vocês do que minha. Obrigada por fazerem dos meus sonhos os seus e por me conduzirem no caminho correto, posso não ser a filha que vocês merecem, mas me esforço para não decepcioná-los. Vocês são meus maiores incentivos para seguir sempre em frente. Eu simplesmente amo vocês.

Ao meu irmão (Reinaldo) e a minha cunhada favorita (Priscila) (risos), vocês fazem parte do meu alicerce e sei que sempre estarão ao meu lado quando for necessário, muito obrigada. A minha princesa Luísa e aos meus amados sobrinhos (Reinan, Lorena e Ághata), em vocês eu encontro a pureza e vivencio novamente a doçura de ser criança, saibam que vocês sempre terão a dinda/tia mais babona e que vai estar sempre vibrando por cada conquista de vocês. Obrigada aos meus familiares, minhas avós (Balbina e Enedina), tias (os) e primas (os) por compreenderem a minha ausência nos mais variados momentos de trajetória acadêmica.

Sair do ceio familiar e encarar a vida em uma cidade em que você só ouvia falar não é nada fácil, mas graças à providência divina aqui conheci pessoas maravilhosas das quais me acolheram como se fosse da família. Olga, mesmo que nossos caminhos tenham tomado rumos diferentes sou muito grata a sua amizade nos momentos iniciais de minha graduação, obrigada também por ter me permitido conhecer pessoas excepcionais: Sr. Diva, tia Zene, Rosa, Drica, Ney e não poderia jamais esquecer Fran (in memoriam), aquele que me deu o apoio incondicional no até então momento mais difícil de minha vida, meu acidente. Sei que o Bom Pastor te recebeu de braços abertos, queria poder ter tido a oportunidade do último abraço, da última brincadeira, mas infelizmente não pude. O guardarei eternamente nas minhas melhores lembranças.

Agradeço aos meus orientadores, Eider e Diana, pela disponibilidade que sempre manifestaram e a empatia com que receberam as minhas ideias. Foram os estímulos de vocês que me permitiram vencer as inseguranças deste processo, pelo quanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Obrigada por terem acreditado, sem o apoio de vocês esse trabalho não haveria se concretizado.

Aos professores de minha trajetória acadêmica, muito obrigada por cada ensinamento, professor Cleidson, professor Juvenil, professor Lucas... Mas, de modo extremamente especial à professora Poliana Schettini (pró Poly) e ao professor Sérgio Boss juntamente a sua esposa Vanessa Facina, por estarem sempre ali com o sorriso no rosto quando em minha mente estava tudo desmoronando. O “mantenha a calma” de vocês funcionou, pois, vocês me proporcionaram ter uma relação além de professor e aluno entre nós. Espero ter aprendido tudo certinho com vocês e poder chegar a 1/3 do que vocês são, tanto na vida profissional quanto pessoal. Tenho um apreço muito especial para com vocês.

Ao professor Rafael (in memoria), não tenho palavras para expressar a sua significância. Não consigo e acredito que nunca irei conseguir me acostumar com sua ausência. Esse vazio que sua falta faz entre nós, está sendo preenchido com a saudade e a lembrança da pessoa adorável que você é. Ainda sinto que vou lhe encontrar no corredor da Universidade e você com todo o seu jeitinho irá falar: “dona Rejane, vai formar quando? Já deixou o celular?”. Que honra a minha ter tido a oportunidade de lhe conhecer.

À Equipe Formation (Carlos e Josi) e à Bila (Larruana). Foram tantos os momentos... Realmente passa um filme na cabeça, pois, nos momentos mais difíceis estávamos lá brigando e apoiando, chorando e sorrindo, odiando e amando... Sentirei saudades de em meio ao caos ir dar um recado em dona Ana ou lá no berimbau. Deus foi maravilhoso conosco, pois, entre

encontros e desencontros nos conhecemos. Obrigada é pouco para agradecer o apoio e amizade de vocês. Vamos nos encontrar em Paris (risos).

Aos colegas de graduação: Robenil, Pedro, Flávio, Fabiana, Alane, Eidilene, Silvana, Vitor Almeida, Vitor Alves, Fernando (Guerreiro), Lucas Amaral, Raildo e Isaac esses sete anos não seriam os mesmos sem conhecer vocês. Aos amores que Amargosa me deu: Adriana, Alex, Thiago, Lívia, Raquel, curiquinha Milena, Thaís, Aline, Uda, Vana, Van, Thalita e Carol vocês são pessoas maravilhosas, sempre sendo a minha válvula de escape da universidade, a quem eu sempre pude recorrer... Obrigada por cada gargalhada, sentirei muitas saudades de vocês. As amigas Simone e Andressa, muito obrigada pelas mensagens via whatsapp, sei que a distância jamais vai nos impedir de sermos grandes amigas. A doçura e a paciência de vocês são maravilhosas.

Conviver comigo não é nada fácil, admito, por isso admiro muito as Anes em especial a minha madrinha Girlane por todo apoio inicial na minha chegada nesse pedacinho de Brasil. Agradeço também de modo todo especial a Rafaela... Rafa, muitíssimo obrigada por ouvir meus desabafos, me acalmar e estar sempre disposta a desenvolver o nosso “conceito família”, ele foi fundamental para que a amargura de estar longe da família se tornasse mais amena. Desculpas por ter te dado tanto trabalho.

À Jailda, desejo todo o sucesso nessa nova caminhada, nesse novo ciclo, existirão momentos de amargura e desespero, mas também existem momentos inesquecíveis, portanto, aproveite o máximo do que a vida acadêmica pode proporcionar e conte sempre comigo.

Aos funcionários da Universidade que são mais que anjos: Lú, Sr. Dori, Belmiro (olha a ética binho), Lucas, Gerlan, Gilmara, Alan, Renatinha, Rose, D. Rai e Sr. Fafá, obrigada por escutarem as minhas lamentações, entenderem minha correria e estarem sempre dispostos a ajudar. Aos projetos de extensão: PARB, PIBID e o projeto “Trânsito cidadão no Recôncavo/BA — Educação para a cidadania no trânsito”, muito obrigado pelos ricos momentos de aprendizagem.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em ceder alguns minutos do seu tempo para que a coleta de dados desse trabalho fosse profícua.

Enfim, obrigada a todos que direta ou indiretamente me auxiliaram para que esse sonho se concretizasse.

*“Eu posso ir muito além de onde estou
Vou nas asas do senhor
O teu amor é o que me conduz
Posso voar e subir sem me cansar”*
(Nas asas do senhor- Pe. Fábio de Melo).

RESUMO

O professor orientador e o professor regente possuem uma posição relevante na formação dos futuros professores. Em um cenário, ao qual é complexo intercalar teoria e prática ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos. Diante desse assunto, propõe-se nesse estudo compreender os possíveis fatores presentes na relação entre os futuros professores e os professores regentes durante o estágio supervisionado em Física. Além de identificar as influências que essa relação acarreta no processo de construção da identidade docente do estagiário. De modo a auxiliar nesse estudo, realizou-se uma revisão de literatura, apoiada nos estudos de Albuquerque (2007) e Daniel (2009), além da utilização do pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, fazendo uso de uma entrevista semiestruturada. Foram entrevistados dez licenciandos que cursavam o componente curricular de Prática Reflexiva para o Ensino de Física III. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo. Os dados analisados remetem há uma falta de comunicação, bem como uma falta de diálogo na recepção dos professores regentes e os futuros professores, tal como a falta de compromisso dos professores regentes em auxiliar os estagiários nesse processo. Percebeu-se, que embora não tenha instrução para trabalhar com os estagiários, o professor regente, no contexto pesquisado, assume um papel relevante na articulação entre teoria e prática na aprendizagem dos saberes pedagógicos do futuro professor, auxiliando-o no processo de construção da identidade docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Professor regente. Identidade docente.

ABSTRACT

The teacher and the teacher regent have a relevant position in the training of future teachers. In a scenario, to which it is complex intercalary theory and practice along the academic trajectory of the graduates. Faced with this subject, it is proposed in this study to understand the possible factors present in the relationship between future teachers and regent teachers during the supervised stage in Physics. In addition to identifying the influences that this relationship entails in the process of constructing the trainee's teaching identity. In order to assist in this study, a literature review was carried out, supported by the studies of Albuquerque (2007) and Daniel (2009), in addition to using the methodological assumption the qualitative approach, making use of a semi-structured interview. Ten graduates who studied the curricular component of Reflective Practice for the Teaching of Physics III were interviewed. The interviews were transcribed and analyzed through content analysis. The data analyzed refer to a lack of communication, as well as a lack of dialogue in the reception of the regent teachers and future teachers, as well as the lack of commitment of the regent teachers to assist the trainees in this process. It was noticed that, although he is not educated to work with the trainees, the regent teacher, in the context researched, assumes a relevant role in the articulation between theory and practice in the learning of the pedagogical knowledges of the future teacher, assisting him in the process of construction of the teacher identity.

Keywords: Teacher training. Supervised internship. Regent teacher. Teaching identity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS	24
QUADRO 2 - CRITÉRIOS DE ANÁLISE	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP- Centro de Formação de Professores.

COE- Comissão Organizadora de Estágio.

CONAC- Conselho Acadêmico.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

FP- Futuro Professor.

PARB- Programa de Astronomia no Recôncavo da Bahia.

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

PRÁXIS III- Prática Reflexiva para o Ensino de Física III.

PRÁXIS- Prática Reflexiva para o Ensino de Física.

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. OBJETIVOS DA PESQUISA	15
2.1 Objetivo geral	15
2.2 Objetivos específicos	15
3. JUSTIFICATIVA.....	15
4. O PROFESSOR REGENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR.....	16
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
5.1 Delimitação da abordagem metodológica	21
5.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	22
5.3 Cenário de investigação	22
5.4 Perfis dos entrevistados	24
5.5 Procedimentos de análise de dados	25
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	27
6.1. Relação professor regente e estagiário: via de mão dupla.	27
6.2 A influência da relação professor regente e estagiário na construção da identidade docente do futuro professor	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
APÊNDICES.....	47
APÊNDICE I.....	48
APÊNDICE II.....	49
ANEXOS	50
ANEXO I.....	51

1. INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel importante no processo evolutivo da sociedade. À vista disso, os professores devem potencializar para que seus alunos, entre outras questões, desenvolvam uma visão ampliada para que possam aprimorar: i) a capacidade de transformar as informações em conhecimento; e uma ii) consciência crítica sobre a influência desses conhecimentos em seu contexto social. Entretanto, o trabalho docente é muitas vezes classificado como uma tarefa inteligível, uma vez que se compreende que para ensinar o professor só precisa ter domínio do conteúdo. Porém, a partir de sua formação acadêmica, o futuro professor vai reconhecendo a sua importância ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2009).

Conseqüentemente, a formação de professores é influenciada por questões para além do curso de licenciatura, tendo em vista que deve ser considerado que assim como os alunos, cada professor desenvolve suas potencialidades de maneira individual (NUNES, 2001). Paulo Freire (2011) ressalta que o conceito de formação vai muito além de treinar o educando em suas destrezas. Para o autor, o sujeito não pode se tornar um mero objeto do ato formador (falso sujeito), pois,

[...] é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (p. 25).

Nessa vertente, a formação vai muito além de sala de aula, quadro e piloto, pois, exige saberes, habilidades que nem sempre a formação acadêmica consegue suprir.

Visando à formação de professores a partir dessa perspectiva, os cursos de formação estão sendo constituídos por aglomerados de saberes disciplinares que, em alguns casos, são vistos como propostas teóricas e propostas práticas. Assim, o estágio é considerado em muito dos casos como “a hora da prática”. Tendo em vista que se especula que “na teoria à prática é outra”, ou do “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, como se a formação do docente estivesse disposta em blocos disciplinares e não como um conjunto de saberes (PIMENTA, 2012).

Em contrapartida, o estágio também assume o papel de atividade teórico-prática, ressaltando que a prática e a teoria estão interligadas. Essa abordagem

entre a teoria e a prática exprime que ambas precisam estar associadas a garantir que uma não fragilize a ação da outra no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo. Tais conexões proporcionam ao sujeito um leque de conectivos de modo a explorar saberes comuns no seu processo de formação (NUNES, 2001; PIMENTA; LIMA, 2012; Pimenta, 2013). Com isso, o

[...] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexibilidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43-44 grifos dos autores).

Porém, a “aliança” entre teoria e prática pode se tornar um grande desafio aos graduandos, professores e a todos os sujeitos presentes no ambiente educacional. Tais desafios ocasionam obstáculos na formação docente, considerando que os estagiários são vistos como uma “ponte” entre a universidade e a escola. Para Pimenta e Lima (2012), difundir essa concepção é algo equivocado, pois, tanto a Universidade quanto a Escola são tidas como campos de poder, ou seja, em alguns momentos expressam a ideia que uma é mais importante que a outra no processo de formação docente, assim ambas disputam quem possui maior relevância neste contexto (PIMENTA; LIMA, 2012).

As instituições educacionais (Escolas e Universidades) desempenham papel relevante no processo formativo do futuro professor. Assim, o professor orientador¹ e o professor regente² possuem grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, pois, além de desconstruírem a visão formada do estágio como apenas um elo entre a Universidade e a Escola, esses professores possuem conhecimento das vivências nos métodos de ensino-aprendizagem por meio do estágio supervisionado. Essa visão da prática docente considerada pelos professores pode ser fundamental para a construção da identidade docente do estagiário (ALBUQUERQUE, 2007).

¹ Entende-se por professor orientador, o professor da Universidade que acompanha o futuro professor na Escola.

² Entende-se por professor regente, o professor da Escola que recebe o futuro professor.

Dessa forma, o estágio é fundamental para a formação docente, tendo em vista que, em alguns casos, é o primeiro contato do estagiário enquanto futuro docente na sala de aula.

É válido destacar que independente de como está disposto o estágio (observação, coparticipação e/ou regência), ele permite ao indivíduo uma reflexão sobre a sua futura profissão e o auxilia a compreender quais inferências estão associadas na formação docente de maneira real (BACCON; ARRUDA, 2010). Vale salientar que o estagiário é um futuro professor que mesmo não tendo havido nenhum contato com a profissão docente, pode vir a carregar intrinsecamente representações relativos às atitudes docentes em sala de aula que provêm da sua trajetória enquanto aluno das séries iniciais (AROEIRA, 2009; QUADROS et al., 2005).

Baccon e Arruda (2010) destacam que, na sala de aula, as relações entre o ensino e a aprendizagem dependem, em alguns casos, da qualidade na relação entre o professor e seus alunos. Em contrapartida, no estágio supervisionado, esse mesmo professor ocupa outra posição, a de professor regente. Assim, os objetivos educacionais são distintos, pois, neste caso, leva-se em consideração que o professor regente é observado a todo instante e as posturas são reconhecidas como exemplificações para a construção da identidade docente do graduando.

Nesse sentido, o estágio proporciona ao indivíduo sua inserção em uma realidade cotidiana no âmbito educacional, fazendo com que possa aliá-la com sua futura profissão (PIMENTA; LIMA, 2012; CARVALHO, 2012). Desse modo, quando as vivências acadêmicas se entrelaçam com os objetivos profissionais, o estagiário tem a oportunidade, mesmo que de maneira superficial, de desenvolver técnicas e habilidades para a sua atuação, mesmo que esteja em processo formativo (PIMENTA; LIMA, 2005).

Diante do exposto, o nosso problema de pesquisa aventura-se a responder os seguintes questionamentos: **Quais fatores estão envolvidos na relação entre futuros professores e professores regentes durante o estágio supervisionado em Física, a partir da perspectiva desses futuros docentes? Até que ponto esses fatores podem intervir na construção da identidade docente dos mesmos?**

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder ao problema de pesquisa proposto, elencamos objetivos geral e específicos:

2.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender possíveis fatores presentes na relação entre os futuros professores e os professores regentes durante o estágio supervisionado em Física.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais as principais variáveis que podem influenciar na relação professor regente e estagiário;
- Analisar até que ponto essas variáveis podem influenciar na construção da identidade docente do futuro professor.

3. JUSTIFICATIVA

As experiências vivenciadas por futuros professores possibilitam-nos perceber que a escola vai muito além das abordagens em sala de aula, já que nesse espaço existe um meio físico, administrativo e de formação docente que é iniciada, na maioria das vezes, a partir de estágios supervisionados (AROEIRA, 2009).

Os futuros professores podem encontrar alguns desafios que, em primeira análise, são vistos apenas como obstáculos para a formação docente. Entretanto, tais desafios também podem ser refletidos a partir de outro ponto de vista, uma vez que podem possibilitar a construção de novas visões, com o intuito de corrigir erros e melhorar a concepção sobre prática docente no real ambiente escolar (MARTINS, 2009).

De acordo com a discussão teórica feita até aqui, destacamos que esta pesquisa é oriunda de uma inquietação que emergiu ao longo do semestre 2014.1 no componente curricular de Prática Reflexiva para o Ensino de Física I (estágio observacional) do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesse período, vivenciamos alguns desafios ao tentar

estabelecer contato com professores e funcionários de algumas escolas públicas Estaduais da cidade de Amargosa-BA.

Essas inquietações nos levaram a desenvolver uma pesquisa, na qual foi possível identificar as seguintes informações: i) alguns dos motivos pelos quais os pesquisados optaram pela licenciatura como curso superior; e ii) desafios vivenciados na tentativa de contato com as escolas onde os estágios ocorreram. Em relação às dificuldades identificadas, podemos destacar: o contato dos futuros professores com funcionários; a obtenção de informações; a relação com professores regentes, etc. (CONCEIÇÃO; SILVA, 2016).

As informações obtidas por meio do trabalho desenvolvido por Conceição e Silva (2016) nos fez perceber que o estágio vai muito além de uma mera relação entre Universidade-Escola e da relação teoria-prática; visto que, parece envolver logística, disposição das escolas, dos futuros professores, funcionários e principalmente do professor regente. Diante dos resultados, o que mais chamou a atenção durante a pesquisa foi a formação de professores a partir da relação entre o futuro professor e o professor regente.

Assim, essa pesquisa é oriunda de inquietações relacionadas à prática docente, uma vez que se subentende que os professores regentes vivenciaram o estágio supervisionado em sua formação e possuem um posicionamento quanto às dificuldades vivenciadas, além de reconhecer a importância que o estágio pode proporcionar na vida do futuro docente (ALBUQUERQUE, 2007).

Dessa forma, acreditamos que o professor regente pode ser considerado como um “espelho” para o estagiário que o observa (BACCON; ARRUDA, 2010; QUADROS et al., 2005) sendo que a sua atuação e postura profissional, diante ao ambiente educacional, servem como uma referência para o estagiário, podendo designar interferências na sua atuação em sala de aula, mesmo sabendo que futuro professor pode criar seu próprio estilo de trabalho (CARVALHO, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012).

4. O PROFESSOR REGENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR

Ao longo de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um estilo de trabalho próprio, fazendo uso das propostas pedagógicas que mais se adaptam a sua realidade. Do mesmo modo, o futuro professor inserido no âmbito escolar, constrói e reconstrói sua identidade aprimorando seus conhecimentos. Este aperfeiçoamento é adquirido a partir da literatura, dos exemplos de professores que perpassaram por sua trajetória acadêmica e pela sua experiência docente (AROEIRA, 2009; PIMENTA, 1996; PIMENTA; LIMA, 2012).

As destrezas oriundas da formação são de fundamental importância para que os futuros professores possam conciliar os conhecimentos teóricos, provenientes de pesquisas, com sua prática docente, uma vez que vincular os aportes teóricos aprendidos na Universidade com a prática na sala de aula não é uma tarefa fácil para o futuro professor, em virtude da visão fragmentada da sala de aula que o licenciando possui. O conhecimento sobre a escola na perspectiva do estagiário é configurado por meio de duas vivências: i) enquanto aluno da Educação Básica; e ii) por meio do que a Universidade lhes apresenta (BACCON; ARRUDA, 2010).

Os professores em formação vistos como sujeitos socioculturais constroem a sua identidade profissional diante os inúmeros elementos que abarcam a sua trajetória (PIMENTA, 1996). Nesse sentido, não estamos considerando a sua identidade como algo imutável, que se constitui apenas nos estágios supervisionados, porém, não podemos negar que as relações estabelecidas entre o professor regente e o estagiário podem influenciar de modo direto na atuação do futuro docente, visto que esse é o pontapé inicial para que tenha uma visão ampliada da sua profissão, acarretando uma troca de saberes (ALBUQUERQUE, 2007; BACCON; ARRUDA, 2010; DANIEL, 2009).

Para Pimenta (1996), a profissão docente se reconfigura por meio da leitura crítica da profissão que diante das realidades sociais vão surgindo referências para serem somadas as práticas docentes. No entanto, é no seu processo formativo que o futuro professor fortalece sua identidade. As implementações realizadas durante o estágio são conseguidas por meio da observação, imitação e reelaboração de seus professores criados a partir da análise crítica (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse cenário, o estágio proporciona, além de uma reflexão sobre a futura profissão, a capacidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a vivência real da prática docente (BACCON; ARRUDA, 2010). À vista disso, a articulação entre os saberes teóricos, aprendidos na Universidade, e os conhecimentos a serem

perpassados na escola, só serão possíveis se todos os sujeitos envolvidos no estágio considerassem o momento como um período de formação para o futuro professor. Visto que, tanto o professor orientador quanto o professor regente, são formadores e os auxiliam na construção da identidade docente do estagiário (DANIEL, 2009; ALBUQUERQUE, 2007).

As experiências do professor regente e do professor orientador serão cruciais, uma vez que partimos do pressuposto que estes já passaram pelo mesmo processo, e também vivenciaram obstáculos e êxitos no método de ensino-aprendizagem em seus estágios supervisionados (ALBUQUERQUE, 2007). Assim,

[...] os professores, diretores, supervisores além de permanecerem “estudantes” e “informantes ou sujeitos de pesquisa”, também tornam-se parceiros, coautores do processo de pesquisa, deixando de ter apenas participação passiva, mas assumindo uma participação ativa e consciente neste processo (DANIEL, 2009, p. 25, grifos do autor).

Porém, professores, diretores e supervisores nem sempre reconhecem a real importância do estágio na formação do futuro docente, bem como da sua importância na construção da identidade profissional e, por isso, acabam lançando barreiras no processo formativo fazendo com que as lacunas provenientes da relação entre a Universidade e a Escola se tornem cada vez maiores (CONCEIÇÃO; SILVA, 2016; DANIEL, 2009). É importante destacar também que:

[...] os professores agem contrapondo as experiências pessoais que tiveram, já que muitos vivenciaram em suas formações, situações nas quais o professor regente não era receptivo, ou não estava interessado em ajudá-los” (ALBUQUERQUE, 2007 p.87-88).

Dessa forma, a interação entre o professor da escola e o estagiário precisa ser no mínimo amigável e receptiva, pois, assim como os professores regentes utilizam os exemplos de docentes que perpassaram a sua trajetória acadêmica na sua atuação, os licenciandos também podem vir a utilizar a prática destes professores (ALBUQUERQUE, 2007). Entretanto, não podemos julgar a conduta dos professores regentes sem ao menos fazer uma análise crítica, uma vez que experiências de cunho negativo também são relevantes e oportunas para discussões durante o estágio observando as suas finalidades.

À vista disso, é importante para o estudante de licenciatura analisar, cuidadosamente, a prática do professor, e vivenciar as experiências de outros educadores, para que possam ter algum modelo didático-metodológico para utilizarem (ALBUQUERQUE, 2007). Portanto,

Nesta tentativa de articulação entre universidade e escola, pesquisa e ensino surgem o reconhecimento de que a formação docente só pode ser preenchida se houver um contato com a escola e se os professores partilharem seus conhecimentos. Caso isso não ocorra, a formação não será completa. Deixo bem claro que, entendo que a formação não supre todas as infindáveis necessidades do professor, mas que existe um espaço amplo e aglomerado de possibilidades que necessitam ser mais bem servido (DANIEL, 2009, p.22).

Infelizmente, alguns professores regentes não reconhecem sua real importância na formação dos estagiários, impossibilitando a troca de saberes, além de fragilizar a visão de que a teoria e a prática estão fortemente interligadas, fazendo com que os licenciandos acreditem e fortaleçam a lacuna que existe entre a Universidade e a Escola. A universidade e a escola são corresponsáveis pela formação dos futuros educadores. Deste modo, só serão entendidos os problemas enfrentados no estágio se for considerada a relação entre o professor orientador, professor regente e futuro professor. (DANIEL, 2009). A falta de interação entre esses sujeitos podem acarretar lacunas que venha prejudicar as contribuições e o diálogo pedagógico entre professores e estagiários (ALBUQUERQUE, 2007; DANIEL, 2009).

Esses desafios podem ocorrer a partir do que Pimenta e Lima (2012) defendem como uma ação crítica da realidade existente, ou seja, alguns futuros professores enquanto estagiários estão sendo restringidos a apontar as falhas e defeitos das escolas que os recebem e a preocupação do estágio acaba sendo denunciar supostos erros dos professores regentes sem nenhum tipo de reflexão (DANIEL, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012).

Dessa forma, quando o estagiário inicia suas atividades na escola, ele possui um contato direto com o professor regente, uma vez que este é quem dará o suporte necessário na sala de aula (apresentação da turma, conteúdos programáticos, etc.). Porém, esta relação entre eles podem seguir dois vieses: i) o de um auxiliador no processo formativo licenciando; e ii) de obstáculo, por meio das recusas ou por menosprezar as convicções e atitudes dos futuros professores (DANIEL, 2009).

Algumas dessas recusas podem ser decorrentes da atual conjectura que alguns estágios estão tomando. Não há uma troca de informações entre participantes do processo. As considerações das observações ficam arquivadas em relatórios e formulários, sendo discutidas apenas nas Universidades sem nenhum comentário para os professores regentes.

A partir desses pressupostos, questiona-se qual o papel reservado para os professores experientes nos cursos de formação inicial tendo em vista que alguns orientadores de estágio não possuem experiência na Educação Básica, fazendo com que a sua vivência seja a mesma dos estagiários no que diz respeito à Educação Básica (DANIEL, 2009).

A recepção de licenciandos por parte do professor regente, não implica em afirmar que o professor está preocupado com a formação dos mesmos, pois, em alguns casos, ele só quer delegar suas responsabilidades para os futuros professores. Por outro lado, alguns docentes esperam mais atitudes dos seus estagiários, uma vez que reconhecem que estão em busca de conhecimento (ALBUQUERQUE, 2007).

Albuquerque (2007) defendeu que alguns professores questionam que há uma facilidade nas dispensas dos estagiários e sugerem que para melhorar o aperfeiçoamento da prática na graduação os estágios supervisionados poderiam seguir os mesmos critérios de residência como nos cursos de medicina, ou seja, estágios com carga horária maior do que 408 horas como normalmente funciona nos cursos de licenciatura tendo em vista a relevância da profissão docente na sociedade.

Ainda sobre esse estudo, a autora alegou que a falta de compromisso por parte dos estagiários e a carga horária mínima, faz com que o futuro professor fragmente a aprendizagem e não aproveite de modo profícuo a aprendizagem por meio dos estágios supervisionados (ALBUQUERQUE, 2007).

Diante as ponderações realizadas até aqui e visando a forte influência que os estágios possuem na construção da identidade docente elaboramos uma trajetória de pesquisa que será discutida no capítulo a seguir.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram utilizadas como trajetória de pesquisa três etapas metodológicas. A primeira ocorreu por meio dada revisão de literatura (ALBERTI, 2008) com o intuito de mapear a temática. O levantamento foi realizado utilizando materiais científicos, tais como: revistas, teses, livros, periódicos, etc. cuja elaboração se deu a partir do levantamento de referenciais, já analisados e publicados, que discutiam os conteúdos envolvidos, de modo a fazer a delimitação da pesquisa. A segunda etapa consistiu em uma entrevista semiestruturada com os futuros professores (estagiários) (ver roteiro no Apêndice I) sendo apresentado aos pesquisados com o termo de livre consentimento (ver Apêndice II). Já na terceira etapa houve a análise das entrevistas com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

5.1 DELINEAMENTOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa (FLICK, 2008; GODOY, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que uma das características da pesquisa qualitativa é “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados” (FLICK, 2008, p. 25), não priorizando os métodos estatísticos, mas sim a investigação de um determinado fenômeno de estudo. Assim,

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados (...). Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995, p.58).

Logo, a flexibilidade na coleta de informações bem como a imersão do pesquisador no contexto justifica a utilização dessa abordagem, pois, pressupomos que ao acompanharmos as discussões, a inserção dos futuros professores e posteriormente realizarmos a coleta de dados proporcionaríamos uma validação mais profícua dos dados.

Um dos aportes da pesquisa qualitativa é a realização de entrevistas. Diante disso, no próximo tópico, propomos justificar a utilização desse instrumento/técnica, bem como suas implicações na presente pesquisa.

5.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O que particulariza a entrevista de outros instrumentos de coleta de dados, tal como o questionário, é a abrangência, adaptação e flexibilidade das perguntas, tanto de modo individual, quanto coletivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Diante dessa relevância, existem três estilos de entrevista.

A primeira é a entrevista padronizada ou estruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro fechado, muito próximo do que seria um questionário. A segunda referente à entrevista não padronizada ou não estruturada, em que o entrevistador não possui um roteiro de questões e dispõe maior liberdade nas perguntas. E a terceira refere-se a entrevista semiestruturada que consiste em mesclar às duas modalidades descritas acima, em que se tem há roteiro, porém, permite ao entrevistador elaborar ou adaptar perguntas durante o processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada tendo em vista os objetivos da pesquisa e o grau de abertura que ela proporciona para a realização da coleta de dados. Para os fins desejados, de modo a guiar a entrevista, foi utilizado um roteiro (Apêndice I) e a conversação foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes de graduação matriculados no componente curricular Prática Reflexiva do Ensino de Física III (equivalente ao que conhecemos como Estágio Supervisionado) do curso de Licenciatura em Física da UFRB, campus do Centro de Formação de Professores (CFP). As entrevistas foram realizadas ao final do componente da Práxis III, uma vez que inferimos que a conclusão da disciplina proporcionou os professores-alunos novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, já que “[...] o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 116).

5.3 CENÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO

O curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) está alocado no campus do Centro de Formação de Professores

(CFP) na cidade de Amargosa-BA³. Embora a cidade possua um Centro de Formação Docente, o município só dispõe de três escolas públicas estaduais que recebem os licenciandos em Física, atendendo as respectivas modalidades: i) Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ii) Ensino Médio Regular e Técnico e iii) EJA.

O Art. 5, da resolução nº 006/2011 do Conselho Acadêmico (CONAC) da UFRB (BRASIL, 2011), expõe que o estágio curricular do curso de Licenciatura em Física da UFRB possui carga horária total de 408 horas desmembradas aos seus respectivos componentes por meio da terminologia curricular de Prática Reflexiva para o Ensino de Física (Práxis). A Práxis⁴ é subdividida em quatro componentes curriculares, justamente para suprir as 408h. O estágio é iniciado a partir do quinto semestre do curso (Ver anexo I).

O caminho percorrido para oportunizar a reflexão da prática docente nos componentes da Práxis visa contemplar a observação, coparticipação, regência e aprendizagem em ambientes não formais de aprendizagem⁵. Sendo assim, no componente de Práxis I (Estágio de observação), os alunos fazem observação da classe, do entorno da escola, verificam documentos tal como o Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outros.

No componente de Práxis II (Estágio de Coparticipação) os estagiários realizam observações em sala de aula e é sugerido na disciplina a construção e aplicação de um minicurso com uma temática escolhida por meio da parceria do professor orientador com o professor regente. Na Práxis III (Estágio de Regência), os estagiários desenvolvem uma sequência didática e atuam efetivamente na sala de aula enquanto professor. Por fim, no componente de Práxis IV a proposta é diferente das outras práxis, pois as atividades são desenvolvidas nos ambientes não formais de aprendizagem, oportunizando aos estudantes uma maior ampliação das possibilidades de atuação, investigação e contextualização da Física à realidade local.

³ Cidade localizada na mesorregião do Centro- Sul Baiano, no Recôncavo Sul.

⁴ Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física da UFRB. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/cfp/documentos/category/37-ementas-fisica> >. Acesso em: 28.02.2018.

⁵ O ensino não formal é definido por Boss e Gaspar (2007) como sendo característico de processos educativos com currículos e metodologias flexíveis voltados para o estudante. É um estilo diferenciado de abordar conceitos físicos presentes no dia a dia dos alunos.

Reforçamos que para o estudo em questão, optamos por entrevistar alunos da disciplina de Práxis III, tendo em vista que a seleção desse grupo de indivíduos se justifica por este componente tratar de um estágio de regência, no qual espera-se que os estagiários tenham um contato mais direto com os professores regentes.

5.4 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

No componente curricular, Prática Reflexiva do Ensino de Física III (Práxis III), estavam matriculados 10 (dez) estudantes, que a partir de agora serão mencionados como Futuros Professores (FP) de modo a manter a privacidade e assegurar os direitos apresentados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) (Apêndice II). Todos os discentes matriculados no componente se dispuseram em participar da pesquisa tendo em vista a sua relevância.

A fim de traçar o perfil dos estudantes se tornou necessário evidenciar que existem algumas limitações no que diz respeito ao campo de estágio, uma vez que há poucas escolas que podem receber os licenciando na cidade de Amargosa. No entanto, destaca-se que a maior dificuldade em realizar os estágios está centrada no fato de que o curso de Licenciatura em Física da UFRB não possui um sistema de pré-requisito⁶ entre os estágios. Portanto, alguns alunos já haviam realizado outros estágios e/ou não concluíram as disciplinas denominadas como Físicas Básicas⁷ que deveriam ser cursadas anteriormente a Práxis III, tendo em vista que as Físicas Básicas terminam no quinto período e Práxis III é ofertada no sétimo período.

Na Quadro 1, serão apresentados os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, assim como semestre, estágios já cursados além das Físicas básicas cursadas.

QUADRO 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

FUTURO PROFESSOR	SEMESTRE	ESTÁGIOS JÁ CURSADOS	FÍSICAS BÁSICAS CURSADAS
FP1	9º Semestre	Todos	Todas
FP2	9º Semestre	Exceto o IV	Exceto III e IV
FP3	9º Semestre	Todos	Todas
FP4	9º Semestre	Exceto o IV	Todas
FP5	9º Semestre	Exceto o II e o IV	Exceto III e IV
FP6	7º Semestre	Exceto o II e o IV	Exceto IV

⁶Compreende-se por pré-requisitos componentes necessários para que possa ser cursado um determinado componente.

⁷ Esses componentes referem-se aos estudos bases da Física, tais como: Mecânica, Termodinâmica, Eletromagnetismo, Ótica, dentre outros.

FP7	11º Semestre	Todos	Todas
FP8	11º Semestre	Todos	Todas
FP9	5º Semestre	Exceto o IV	*
FP10	11º Semestre	Exceto o IV	Todas

Fonte: Produzida pela autora com elementos da instituição no semestre 2016.1.

Dessa forma, os licenciandos não são levados a seguir o cronograma curricular do curso, sendo permitido cursar o componente de Práxis III sem sequer terminar os componentes de Física básica e as práxis anteriores, como pode observar no **quadro 1**.

Essa organização pode, de certo modo, prejudicar aqueles que optam por seguir o que é proposto no fluxograma do curso para os alunos semestralizados⁸. Tendo em vista que, de acordo com o fluxograma do curso de Física (Anexo I) existe uma organização para que as Físicas básicas sejam cursadas antes das Práxis.

Essa sistematização de disciplinas exprime o que Tardif (2012) considera como um conjunto de saberes a ser interligado a prática docente: O *saber de formação profissional*, oriundo da formação científica; o *saber disciplinar*, que é herdado nos cursos de graduação integrada igualmente à prática docente; o *saber curricular* transmitido ao longo da carreira docente a partir dos currículos; e o *saber experiencial*, que abarca as vivências da carreira docente (TARDIF, 2012). Desta forma, não cursar as disciplinas tidas como “Físicas básicas” prejudica a construção dos saberes experienciais, em virtude da falta de saberes disciplinares.

Carvalho e Gil-Pérez (2009), afirmaram em seu estudo que os professores devem “saber” e “saber fazer”. Dentre ao conjunto de competências que eles relatam, destacamos o conhecimento da disciplina a ser ministrada. Desse modo, o professor inserido no contexto escolar precisa conhecer o conteúdo da disciplina, além de saber relacionar os conteúdos que o indivíduo possui com os novos conhecimentos.

No entanto, conforme podemos observar na tabela 1, de 10 (dez) sujeitos pesquisados, 04 (quatro) deles não tinham cursado todas as “físicas básicas” e apenas 01 (um) deles estava cursando o componente em seu semestre regular.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

⁸ Alunos que cursam os componentes propostos em seus respectivos semestres.

Diante das entrevistas gravadas ao final do semestre 2016.1, realizamos a transcrição literal das entrevistas e posteriormente uma leitura flutuante, de modo a estabelecer o primeiro contato com os dados. Em seguida, foram separados os dados mais relevantes para a pesquisa diante do referencial e objetivos apresentados anteriormente com o intuito de identificar as convergências e divergências dos futuros professores em relação à temática pesquisada.

Tais dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, tendo em vista que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que gera arcabouço para que o pesquisador possa analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. O uso desse tipo de análise para esta pesquisa se justifica pela abertura que esse conjunto proporciona para que ocorram comparações de ideias múltiplas sobre uma mesma temática, além de permitir ao pesquisador fazer inferências sobre o que está sendo analisado (FRANCO, 2008).

As categorias de análise emergiram da leitura flutuante das entrevistas transcritas. Assim, na tabela abaixo, expomos uma elucidação dos critérios de análise, a fim de deixar mais claro para o leitor a trajetória de análise de dados.

QUADRO 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	OBJETIVO
RELAÇÃO PROFESSOR REGENTE E ESTAGIÁRIO	Analisar a relação do professor regente com o estagiário.
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO FUTURO PROFESSOR	Analisar como a relação professor regente e estagiário contribui para a construção da identidade docente do futuro professor.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

5.5.1 Relação professor regente e estagiário

O processo de aceitação e recepção dos professores da escola para com os futuros professores, assim como o processo de troca de saberes entre eles, evidencia a importância de reconhecer o estágio como oportunidade de desenvolver o trabalho colaborativo entre professores regentes, escola, universidade e todos os

outros sujeitos envolvidos nesse contexto. Diante do exposto, o primeiro critério procura analisar a relação do professor regente e o estagiário. Haja vista que essa relação pode proporcionar ao futuro professor a capacidade de refletir sobre sua futura profissão e de relacionar os conhecimentos teóricos com a vivência real da sala de aula (ALBUQUERQUE, 2007; DANIEL, 2009).

5.5.2 Construção identitária do futuro professor

A segunda categoria analisa como a relação com os professores regentes tem auxiliado a construção da identidade docente dos licenciandos em Física da UFRB. No cenário em que reconhece-se que os futuros professores são sujeitos socioculturais, que constroem a sua identidade profissional diante os inúmeros elementos que compõem sua trajetória de vida (PIMENTA, 1996).

Exposto as categorias de análise, no próximo capítulo é apresentada a análise dos resultados.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de iniciarmos efetivamente este capítulo, gostaríamos de deixar claro que o objetivo desta pesquisa não é de acusar ou “jogar” a culpa dos problemas enfrentados no decorrer da formação acadêmica no indivíduo X ou indivíduo Y, mas de compreender como ocorre a relação entre o professor regente e o futuro professor e como essa relação pode influenciar na construção da identidade docente do licenciando.

Diante disso, levaremos em consideração que o estágio supervisionado é visto como uma oportunidade de aprendizagem que o futuro professor tem com a profissão docente e, conseqüentemente, valorização da formação identitária e profissional do discente (PIMENTA; LIMA, 2012).

6.1. Relação professor regente e estagiário: via de mão dupla.

Mesmo que outras disciplinas, ao longo do curso de formação, tentem aproximar os futuros professores da prática docente, é no estágio supervisionado que esses docentes em formação devem, efetivamente, colocar os conhecimentos

aprendidos durante a vida acadêmica em prática. Diante dessa responsabilidade, repleta de apreensão e medo, os futuros professores se deparam com diversas dificuldades como é descrito no estudo de Conceição e Silva (2016). Dentre as dificuldades evidenciadas nesse estudo, podemos citar a recusa de informações por parte dos funcionários da escola, bem como a falta de interação na relação dos estagiários com os professores regentes, dentre outras.

Assumir a responsabilidade de uma sala de aula é um momento de apreensão bastante esperado pelo aluno estagiário, que deve deixar de viver apenas as experiências enquanto aluno da Educação Básica e começar a expandir a sua visão enquanto professor. Mas, essa experiência pode não ser bem vista por seus futuros colegas de trabalho como relata a FP9.

As professoras logo perguntavam: AH ESTÁGIARIA? Chegava na sala e as vezes ela perguntava: Estagiária? Alguns até ignoravam, só que como eu não tinha professor supervisor na sala, então foi mais tranquilo [...] a professora mesmo que tava como supervisora, mas na realidade não atuava como supervisora, [...] Ela nem ia na sala assistir nenhuma aula. E ela só falava bem assim: “É, você tá adiantando muito esse conteúdo, como assim vocês já vão fazer prova?” Ou seja, a vice passava uma coisa pra gente e a professora supervisora passava outra, só que como, tipo, eu estava sem professor na sala, eu ia mais pela vice (FP9).

Podemos inferir nesse relato, que alguns professores da Educação Básica, que também passaram pelo estágio durante sua formação, possuem uma visão muito fragmentada do estágio e conseqüentemente do “estagiário”. Percebemos na fala do FP9 a necessidade de valorizar a figura do estagiário, em virtude de que ao expor suas frustrações a mesma se sentiu como um “mero ajudante”, corroborando com o que Daniel (2009) fortalece em seu estudo, que embora o estágio seja considerado um momento rico de aprendizagem para os futuros professores, estes são muitas das vezes ignorados e visto como meros ajudantes.

No entanto, mesmo sendo um relato apresentado pela maioria dos entrevistados, percebemos no trecho a seguir o quanto é importante ressignificar a concepção de estágio e de sua apresentação perante aos professores, coordenadores e alunos.

A recepção, ela fez a apresentação, também não me apresentou como estagiária para os alunos dela me apresentou como professora, que eu acho isso como um ponto positivo, porque acho

que faz com que os alunos tenham mais respeito com o estagiário que vai fazer a observação (FP6).

A partir da descrição acima, podemos inferir que a professora regente, que recebeu o FP6, reconhece a importância do estágio por meio da aceitação do futuro professor, ou seja, respeita o futuro professor e “exige” de seus alunos o mesmo, diferentemente do que ocorreu com a FP9. Nesse processo, nem todos os sujeitos inseridos (professores regentes, diretores, alunos e etc.) reconhecem que estão lidando não somente com estagiários, mas sim com futuros professores.

É de suma importância que os envolvidos nesse processo de estágio compreendam o real significado do estágio supervisionado, a fim de não gerar mais desconforto e/ou desencorajar os futuros professores nesse processo identitário e profissional docente. O caráter positivo desta valorização pode ser notado na transcrição abaixo:

[...] quando fui fazer estágio um, que eu tive a recusa do professor em algumas práticas que a gente deveria fazer, como atividade, eu fiquei meio que decepcionada, eu fiquei tipo: Poxa, eu não sei como vai ser os outros estágios! Então eu fiquei meio assim para fazer os outros estágios, mas nesse terceiro estágio, no estágio três, que no caso é de regência, pode-se dizer que eu me animei um pouquinho, mas por que a relação com a professora foi muito boa, a recepção da professora foi muito boa, então eu fui pra sala de aula com muito mais ânimo, muito mais vontade e eu acredito que isso vai me ajudar quando eu for, caso vá trabalhar como professora, isso vai me ajudar bastante a pensar também na questão de um dia eu sendo professora, como é que eu vou receber estagiário? Porque se você receber mal pode assustar alunos, possíveis professores, ou animá-los com a profissão (FP4).

Outro fator pertinente sobre a importância dessa colaboração e entendimento da equipe escolar, é que a relação amigável e receptiva influencia diretamente na atuação docente do futuro professor. Assim, como também defende Daniel (2009), acreditamos que as experiências e os contra tempos vivenciados pelos futuros professores podem desencadear na supressão da oportunidade que estes licenciandos possuem em desenvolver sua prática, como é o caso da FP4 e do FP1, que em meio a três estágios acabou desenvolvendo com eficácia apenas um deles.

A forma, a contribuição eu acredito que seja só positiva, porque negativa você acaba levando para a experiência. Eu tive algumas dificuldades no meu estágio um em relação à aceitação do professor na escola, mas a gente tentou resolver, no segundo estágio tive uma dificuldade também, porque a gente não conseguiu entrar, encontrar

escola, conseguir escola que aceitasse o estagiário e que e depois quando aceitou, não aceitou a proposta que a gente levou ai não conseguimos fazer o estágio, a coparticipação. E no terceiro estágio a minha experiência já foi ao contrario, já foi muito boa, a escola recebeu a gente muito bem, o professor recebeu muito bem (FP4).

[...] o estágio um é o estágio de observação, então a relação foi um pouco complicada, porque no final do estágio um a gente teria que aplicar um minicurso, ou seria uma oficina, mas o professor não permitiu. No estágio dois não teve como a gente ir para a sala de aula por causa que ocorreu greve e outros problemas na universidade e não teve como ir pra sala de aula. Mas, a professora que a gente entrou em contato, ela foi super tranquila em relação aos conteúdos que a gente estava preparando e os conteúdos que iriam unir. No estágio três também a professora foi muito tranquila com relação ao nosso tema de discussão (FP1).

Fica evidente que, quando questionados sobre sua concepção sobre o professor regente *“Como ocorreu a sua relação com o professor regente?”* os sujeitos reiteram os apontamentos encontrados nos trabalhos de Albuquerque (2007) e Daniel (2009). Corroborando a importância da relação professor regente e futuro professor no processo identitário, tal como afirmou o FP6: *“Eu acho que é meio que um papel de, de incentivar a gente continuar sendo professor, que não foi o que eu senti dos meus dois primeiros professores que eu ia fazer a regência”*.

No entanto, no que tange ao estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Física da UFRB, as atividades propostas ao longo dos componentes de estágio têm enfrentado resistência para serem executadas. Embora o Centro seja contemplado com poucas escolas para os alunos estagiarem, estes veem um viés positivo no que tange a recepção dos professores regentes, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] Pra mim foi ótimo, eu já conhecia a professora, justamente por isso que eu procurei ela, porque em outras disciplinas que eu tive que fazer observação na escola, eu procurei professores e aqui em Amargosa é um processo pra conseguir fazer estágio, primeiro, a gente não é bem recebido nas escolas. Como eu já tinha ido fazer outras observações, de outras disciplinas, eu já tinha passado por esse processo. Aí quando eu fiz o primeiro eu procurei uma professora que eu conhecia, foi de boa (FP6).

Para que a recepção ocorra de maneira profícua e bem fundamentada faz se necessários à criação de vínculo entre o professor regente e o estagiário, a fim de possibilitar a valorização do real sentido de desempenhar os papéis de formador e

formando, como ocorreu com o FP6. No entanto, nem todos os licenciandos possuem a eventualidade de trabalhar com professores regentes conhecidos.

[...] Teve as primeiras aulas em que eu assumi a turma e nesse momento ela não acompanhava, ela não acompanhou lá na sala, ela, na primeira vez, ela ficou na sala dos professores e nas outras vezes ela nem ia. Então eu não tive muito contato (FP3).

Nesse trecho fica nítido a frustração da expectativa do processo observacional. Seria pertinente que o estagiário tivesse a oportunidade de dialogar com o professor regente sobre sua análise da situação, na tentativa de tentar entender como seria possível ressignificar esse espaço como um momento de aprendizagem para os pares. Esse tipo de retorno é o meio mais viável de estreitar laços com os professores regentes, pois além de submetê-los ao contato mais direto, pode auxiliar na diminuição de embates como os descritos acima.

Como mencionado anteriormente, a mera aceitação do “estagiário” não implica dizer que o professor regente está disposto a orientá-lo e auxiliá-lo em seu processo de formação. No trecho acima, a pessoa entrevistada expõe sua frustração ao longo do estágio de regência. A articulação entre o que os futuros professores aprendem na universidade com o que ele irá colocar em prática nas escolas só será possível se houver mais diálogo entre as partes, que neste caso ocorre a partir da relação entre o professor regente e o estagiário (DANIEL, 2009; ALBUQUERQUE, 2007).

Alguns dos entrevistados, quando questionados sobre qual a possível solução para melhorar a relação entre eles e os professores regentes, se expressaram da seguinte maneira.

[...] Porque geralmente os professores regentes têm cisma [...]. Por que muitas vezes pegaram relatório e estava falando mal dele, algum motivo assim [...] Então, isso já causava certo preconceito com os estagiários, queria ir pra lá só pra denegrir a imagem ou falar que não tá dando o conteúdo bem [...] Fazer uma reunião, chamar todo mundo pra conversar pra ir se conhecendo seria melhor porque ai iria para aquela parte de saber como é que tá trabalhando, saber como é a turma, essas coisas, já iria facilitar para o estagiário entrar na sala de aula (FP5).

[...] O professor que tem mais experiência em sala de aula, ele pode muito bem corrigir os erros de um estagiário que está chegando agora, porque tem pontos que são importantes que uma pessoa que não tem muita prática em sala de aula, também só vai perceber com o tempo [...] são exemplos simples pra quando a gente tá na sala de aula. São contextos diferentes, então o professor que já lida com

aquela turma, ele tem uma experiência com aquela turma, então ele vai saber como lidar com ela (FP7).

Dialogar, a fim de trocar informações pode fortalecer a relação entre professores regentes e o futuro professor, além de contribuir para a formação desses. Nesse sentido, acreditamos que a formação inicial dos professores se tornará mais profícua quando todos os sujeitos envolvidos anuírem o seu real papel, além de reconhecerem a importância de se formar profissionais aptos a proporcionar em seus futuros alunos uma sociedade mais justa (DANIEL, 2009).

Quando analisamos separadamente os sujeitos desta pesquisa, temos que levar em consideração que são dois indivíduos com perspectivas diferenciadas. Na perspectiva do professor regente, visamos a experiência, o conhecimento prático das dificuldades que ocorrem em sala de aula. No que diz respeito aos licenciandos, temos o novo, a curiosidade, que embora conheça apenas a teoria oriunda dos textos acadêmicos, possui a curiosidade de uma criança em seus primeiros passos, o anseio na busca do conhecimento.

Porém, entre eles, existem dois mundos que por mais que tenham objetivos diferentes, possuem a mesma função: A formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2012).

[...] a questão de universidade e escola há um distanciamento muito grande, então a primeira vez que a gente vai entrar, eu que não sou da cidade, quando eu vou entrar em comunicação com os professores regentes eu nunca os conheço, só conheço no ato. Daí, eu tento produzir um diálogo onde eu possa ter uma interação maior com esse professor, pra ganhar afinidades e ajudar na questão da aula (FP10).

Neste “jogo” entre a Universidade e a Escola, ambas saem perdendo. A Universidade, por não possibilitar em seus licenciandos a oportunidade de uma prática sólida e enriquecedora, e a escola por desapropriasse das novas informações, das diferentes abordagens que os licenciandos podem proporcionar aos alunos (DANIEL, 2009). Mas, mesmo que ambas possuam suas perdas neste processo, o maior prejudicado é o futuro professor, que aos poucos vai perdendo a oportunidade de vivenciar sua prática, além de se decepcionar e não se familiarizar com a carreira docente.

Porém, se continuarmos lutando para vencer essas barreiras impostas na formação inicial do professor, encontraremos cada vez mais relatos como o do FP10.

A professora [...]contribui para você ter uma noção mais ou menos da sala de aula, porque quando você se depara com um texto, você fica muito maravilhado e quando você pega a escola contemporânea e da atualidade você toma um susto, um baque, que é totalmente diferente do que você imaginava, do que você constrói no seu próprio pensamento, muitas vezes você pensa em desistir, mas depois no final você consegue ir até o final e vê que foi gratificante (FP10).

Percebemos então com esse estudo que não há um espaço reservado para os professores regentes que recebem os Licenciandos em Física da UFRB. Percebemos também a necessidade de diálogos mais abertos entre os professores regentes e seus respectivos estagiários.

Em suma, reconhecendo a importância do professor regente na formação do futuro professor, propomos no próximo tópico analisar como essa relação contribui na construção da identidade docente do futuro professor.

6.2 A influência da relação professor regente e estagiário na construção da identidade docente do futuro professor

Os licenciandos vêm no estágio a oportunidade de tentar colocar em prática o que aprenderam durante a sua formação acadêmica. É neste momento de formação, que os futuros professores (FP) expressam a sua capacidade de relacionar os conhecimentos, tidos como teóricos, com a prática docente (BACCON; ARRUDA, 2010; PIMENTA, LIMA, 2012).

O estágio contribuiu para poder realmente se perceber como que é o contexto da sala de aula e como se aplica muitas das coisas que a gente estuda, como teoria de aprendizagem, discussão de avaliação, de currículo e de tudo mais. Porque, muitas vezes, a gente tá em um ambiente, dentro da universidade, que não é aquele ambiente realmente da escola, com todas as variáveis que existe numa sala de aula (FP1).

Porque o estágio é a fase que vai permitir aquela questão, ou vai ou racha, ou você quer ser professor ou você não quer ser professor. Vai ser a fase em que a gente vai decidir o que a gente quer realmente (FP2).

Os trechos apresentados reforçam o que Baccon e Arruda (2010) expressam sobre o estágio ser o momento de inter-relação entre teoria e a prática. De modo geral, os licenciandos destacaram que o estágio, além de permitir o primeiro contato

com a escola, possibilita a primeira experiência para que o futuro professor decida se este é o caminho pelo qual ele almeja seguir profissionalmente.

No entanto, felizmente, há licenciandos que têm a oportunidade de ter um contato com o ambiente escolar antes mesmo dos estágios supervisionados, tais como programas/projetos de extensão que vem proporcionando ao futuro professor uma possibilidade a mais de frequentar o ambiente escolar. A importância dos programas/projetos⁹ de extensão para a construção identidade dos FP pode ser analisado a partir do relato da FP9, descrito abaixo:

Na verdade, eu não queria licenciatura. Logo no início eu entrei com o intuito de colocar pra física, por causa da nota do Enem e, em seguida, mudar para enfermagem. Sempre quis fazer enfermagem. Só que aí, no mesmo semestre acabei entrando no PIBID, comecei a trabalhar com alguns textos de Ana Maria de Pessoa e com o incentivo também do professor [professor da instituição], conversando com ele, acabei gostando do curso de licenciatura e continuei (FP9).

O relato descrito acima evidência como a construção da identidade docente do indivíduo pode se desenvolver ao longo da sua formação acadêmica principalmente se os sujeitos envolvidos no processo estejam dispostos a fazer do estágio, o momento oportuno para a aprendizagem. Desta forma, as relações entre o professor regente e futuros professores podem influenciar na prática, nas escolhas e, conseqüentemente, no desenvolvimento da identidade do futuro profissional (ALBUQUERQUE, 2007; BACCON; ARRUDA, 2010; DANIEL, 2009).

Questionamos os sujeitos *“Por que você optou por licenciatura?”* obtivemos repostas diferenciadas. No entanto, alguns dos alunos responderam que almejavam seguir o bacharelado e viram na Licenciatura em Física um meio de se inserir na Universidade sem abrir mão da área de exatas:

[...] Na verdade eu não sabia como era. Quando eu fiz o vestibular coloquei física, mas eu não tinha uma noção de como era uma licenciatura, eu sabia como era o curso de bacharel, trabalhar como pesquisador e tal, mas o curso de licenciatura eu não sabia como era as disciplinas e tal, quando eu passei a conhecer eu vi que era uma coisa diferente da física que a gente vê na sala de aula e a questão

⁹ No curso de Licenciatura em Física da UFRB existem, dentre outros programas, o Programa de Astronomia no Recôncavo da Bahia (PARB), que visa promover a divulgação científica, através de observação pública do céu, palestras e oficinas para o público em geral. Existe também o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação a Docência (PIBID) que propõe antecipar a inserção de licenciandos nas salas de aula da rede pública por meio de intervenções.

do ensino né? Que é bem distinto a questão da do ensino em si e a física teórica, mas eu não tive uma ligação: Ah vou fazer licenciatura porque eu gosto e quero ser professor! A ideia não era essa inicialmente. (FP3)

Nos cursos de Licenciatura em Física, uma quantidade significativa de alunos ingressam com o intuito de transferir para outros cursos, como ocorreu com o FP9. Enquanto outros visam nesta profissão à vontade de ser um pesquisador ou professor (CUSTÓDIO; PIETROCOLA; CRUZ, 2013). No entanto, mesmo aqueles que afirmaram não querer lecionar, quando foram atuar no momento do estágio, se afeiçoaram pela docência:

[...] Eu entrei aqui no intuito de pegar os cálculos e as físicas e depois mudar pra engenharia. Eu ainda permaneço nisso, mas quando eu peguei o meu primeiro estágio, despertou um pouco essa parte de ensinar e eu pude perceber que eu iria contribuir com alguma coisa (FP2).

Existem estudantes que ingressam no curso de Licenciatura sem ao menos saber do que se tratava, existem alunos que ao longo da trajetória escolar, nas experiências vivenciadas enquanto alunos começam a definir o conceito de “ser professor”. Para Pimenta e Lima (2012), ser professor está presente no histórico pessoal familiar do indivíduo, ou até mesmo está arraigado com a sua trajetória acadêmica. Em particular, para o curso de Física, os graduandos explicitaram seu desejo pela carreira de acordo com as relações e à compreensão de alguns conceitos físicos, bem como a destreza na realização de atividades escolares durante o seu Ensino Médio (CUSTÓDIO; PIETROCOLA; CRUZ, 2013). A seguir, destacamos as falas dos sujeitos sobre essas questões:

Porque desde criança eu quis ser professora, eu acho que foi a primeira profissão que eu disse que eu queria ser e eu me mantive querendo ser professora até o momento (FP6)

Ah isso vem muito da minha questão... Da minha vida escolar mesmo, porque eu sempre fui incentivado para estudar e teve pessoas, professores que marcaram a minha trajetória e que me fez seguir na licenciatura, então eu tomei eles como espelho. (FP10)

Os professores em formação, vistos como sujeitos socioculturais, constroem a sua identidade profissional diante inúmeros elementos que abarcam a sua trajetória (PIMENTA, 1996). Assim como pontuado nos trechos de falas citados anteriormente, destacamos, portanto, que a identidade docente não é algo imutável, ou seja,

também se constitui pelas relações estabelecidas entre o professor regente, pelo histórico pessoal familiar do indivíduo e pela trajetória acadêmica dos sujeitos.

Existe uma preocupação nos cursos de licenciatura em formar profissionais qualificados para lecionar na Educação Básica (KUSSUDA, 2012). Sujeitos que durante sua atuação enquanto professor da Educação Básica possam proporcionar motivações que atendem às necessidades formativas dos alunos, como por exemplo: serem alfabetizados cientificamente e tecnologicamente para compreenderem os conhecimentos científicos e tecnológicos; serem críticos, participantes e autônomo, dentre outros.

É sabido que o objetivo deste estudo não é de verificar as finalidades para a graduação em Licenciatura em Física. Contudo, reconhecemos que os motivos pelos quais alguns sujeitos anseiam por tornar-se professor não devem se apenas motivados por motivos financeiros. Haja vista que os professores devem conhecer o conteúdo da disciplina, a fim de gerar um arcabouço teórico profícuo para a aprendizagem dos seus alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2009).

As motivações que suscitam aos estagiários escolherem o curso de licenciatura são variadas. A fim de compreender alguns fatores que desencadearam na opção por licenciatura, questionamos os FPs sobre quais ramos da docência eles almejavam seguir, ou seja, quais contextos desejavam atuar e nos deparamos com a seguinte resposta:

Essa é uma pergunta que eu não consigo responder agora, nesse momento [pensativo] a ideia pra pagar as contas inicial é trabalhar como professor, dar aula, fazer mestrado, tentar concurso público também pra área, enfim, mas inicialmente é isso, o que resta pra pagar as contas é ensinar (FP3).

O trecho de fala do FP3 evidencia que o envolvimento do referido discente ao longo dos estágios supervisionados não foi suficiente para gerar subsídios práticos para a construção de sua identidade docente, ou seja, as práxis não foram suficientes para suprimir as representações enraizadas na vivência do sujeito e dar um significado mais profícuo a sua futura profissão e conseqüentemente auxiliá-lo em sua construção identitária.

Alguns estagiários relataram que as posturas dos professores são exemplificações de profissionais desinteressados com a profissão docente e tomaram como exemplo para si sobre o tipo de profissional que não querem ser. Veja no trecho a seguir um exemplo desse relato:

Porque no meu estágio três eu tive problemas em relação a encontrar uma escola para estagiar. Então, não que isso tenha me desmotivado, mas assim, me estressou muito [...] Eu e minha dupla fomos a uma determinada escola daqui da cidade de Amargosa. A gente ia para assistir as aulas, mas o professor não ia então, com isso eu e minha dupla a gente chegou a conclusão: que se for para sermos professores, temos que desempenhar o nosso trabalho com eficácia. Se eu não quero ensinar então, eu mudo de curso e vou seguir a minha vida em outra coisa. Agora não desempenhar um trabalho de professor da forma, não quer dizer incorreta, mas sem, sem compromisso (FP2).

A fala do FP2 é resultado do que Albuquerque (2007) reforçou, falta de interesse dos futuros professores na profissão que desencadeiam em exemplificações de práticas que não convém a professores da Educação Básica.

O fato de optar por licenciatura, como é o caso do FP3, por questões financeiras, não significa que o mesmo irá desempenhar seu papel sem compromisso como relata a FP2. Um bom professor, conforme Cunha (1989), é aquele que se preocupa em associar o pensar e saber fazer. É aquele que está sempre em busca de mudanças para melhorar o desempenho e aprendizagem dos alunos, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Aroeira (2009) e Quadros et al. (2005) relataram que mesmo sem nenhum contato com a sua futura profissão, o futuro professor constrói sua identidade advindas de sua trajetória e que essas são frutos do compartilhamento das relações sociais de suas angústias, dos seus sonhos e frustrações. Assim, o relato do FP3 demonstra que nem sempre os saberes desenvolvidos na graduação são suficientes para desenvolver posturas profissionais nos graduandos, pois mesmo depois de cumprir todos os estágios (conforme o quadro 1) ainda apresenta motivações muito distantes do que se espera e permanece com interpretações equivocadas sobre as motivações de ser professor.

Embora existam muitos embates ao longo do processo, a identidade docente é edificada pelo significado que cada indivíduo atribui sobre ser professor, quer dizer, da visão do ser professor que é representada em suas vivências (PIMENTA, 1996) e da reflexão que cada futuro professor faz sobre a sua prática. Espera-se que o professor regente, de maneira implícita, auxilie neste processo, tendo em vista que esse já passou por esse processo (ALBUQUERQUE, 2007; DANIEL 2009).

Para alguns estagiários, as atitudes dos professores regentes não funcionam exatamente como um espelho, mas sim como exemplificações reais de possíveis embates entre a teoria e a prática docente. Como relata a FP1:

Eu acho que não sei se seria um espelho não, mas ele tá lá na sala de aula, então ele é que... Ele é que realmente está na sala de aula, e não eu, entendeu? Não muitas vezes meus professores da graduação, então aquele professor ali é meio que você vê nele muitas das coisas que você estuda na graduação e que você fica tipo: Pô, eu estudei isso, a professora também deve ter estudado isso durante a sua licenciatura, mas ela também não consegue aplicar muita das coisas. Então é meio que um questionamento assim que você faz em relação a essa diferença entre a universidade e [...] o chão da escola (FP1).

Analisar as experiências vivenciadas e tirar substratos das mesmas corrobora com os resultados do estudo de Albuquerque (2009) afirmando que o modelo didático-metodológico que exprime a ideia de aprender por meio dos exemplos, dos saberes por experiência.

Tais relatos nos leva a pensar que o estágio supervisionado realmente conhecimento a partir dos exemplos contribui e gera potencialidades para que o futuro professor aprimore sua identidade, além de auxiliá-lo a compreender o quanto o professor regente pode auxiliar em suas práticas futuras:

Enquanto estagiária [...] eu percebi que geralmente a professora regente tem dificuldade, que eu tô tentando não ter quando eu for para a sala de aula. Por exemplo: ter um pouco mais de controle da turma ou conseguir fazer mais perguntas pra turma com relação ao conteúdo (FP1).

Desse modo, os exemplos de cunho positivo auxiliam os estagiários na construção de seu próprio estilo de trabalho, uma vez que, a partir da atuação do professor regente, o FP poderá visualizar exemplificações que melhor se adequam a sua futura atuação. Por outro lado, os exemplos que não se adequam com a prática que o estagiário vislumbra como adequada, possibilita-o a fazer uma reflexão sobre a sua atuação.

[...] Eu acho que eles proporcionam o contato com a escola e eu acho que isso é bom, que você consegue ver a realidade além da teoria que a gente estuda no, ver nos texto. Você consegue ver que é bem diferente [...] fazendo com que a gente pense no ensinar, faça essa reflexão de como é que a gente quer ensinar, o que é ser professor, como vai ser a atuação em sala de aula (FP6).

A partir dos trechos acima citados, inferimos sobre a relevância que os estágios supervisionados têm na construção da identidade docente e o quanto os saberes trabalhados nas Escolas e na Universidade contribuem no fortalecimento da sua identidade (DANIEL, 2009).

Embora reconheçamos que a escola é tão importante quanto à Universidade para o processo de ensino aprendizagem, não podemos ignorar todo conhecimento específico da Universidade. Pois, neste ambiente universitário agrega-se os saberes disciplinares (AROEIRA, 2009; NUNES, 2001) tecidos de um complexo arcabouço teórico, possibilitando subsídios para a atuação profissional, tendo em vista que a formação por parte dos estágios não supre todas as exigências da prática.

Mas não é apenas a prática, como domínio de habilidades, que os futuros professores acabam observando no professor regente. Postura profissional, compromisso e responsabilidade diante das relações diversas no ambiente educacional, também, servem de referência para os futuros professores.

Não tinha responsabilidade nenhuma com a turma, deixava a turma tomar conta e deixava muito, pelo menos nas poucas aulas que eu tive com ele lá, antes da regência, na parte de observação ele deixou muitos alunos tomarem conta da sala. (FP7).

Os pontos negativos, eu acho que foi mais esse... esse descompromisso que a gente, que eu senti do professor, do primeiro professor [...]. Dois dias que ele marcou com a gente, pra gente ir para escola, ele desmarcava ou então não aparecia na escola. Chegava na escola e ninguém nem sabia dar notícia dele. Então, o ponto negativo foi esse e positivo foi mais pra me mostrar o tipo de professora que eu não quero ser, que é aquela que não mostra compromisso pelo menos de chegar cedo tipo chegar no horário em sala de aula (FP6).

Esses relatos dos entrevistados, apesar de servirem como exemplo, reforçam a ideia de ação crítica da realidade presente no estudo de Pimenta e Lima (2012), no qual os futuros professores inseridos no estágio, acabam apontando os “erros” de seus professores regentes, propagando a visão de que a função do estágio é apontar e denunciar os erros da Educação Básica e da atuação do professor regente. Assim, esses relatos nos chama atenção para o estudo que o professor da disciplina tem que ter no papel a ser cumprido durante o estágio, além do quanto se faz necessário discutir sobre a proposta de estágio ser desenvolvido.

Alguns estagiários relatam sobre o julgamento que fazem sobre o professor, e a necessidade de haver um feedback entre o professor regente e o estagiário:

Eu acho muito [...] aluno chegar em certos períodos, o qual ele não acompanhou o início do ano e já falar: Ô professora você faz isso, isso, isso e isso. Eu não acho correto. Eu acho muito complicado julgar o comportamento dela ali [...] Acho que falta um pouco desse feedback assim, por exemplo, a gente faz os relatórios, mas muitas vezes aqueles relatórios não vai para, não é mostrado ao professor que a gente atuou, só fica arquivado [...] pelo menos um diálogo no final da disciplina. (FP1).

O estágio, assim como todo processo formativo, é um momento de troca de informações, apesar de nem sempre ocorrer. A carência de troca de saberes pode estar relacionada a diferentes fatores como, por exemplo, a carga horária excessiva dos professores regentes. Considerando-se que não há uma diminuição da carga horária dos professores regentes para orientar os futuros professores, conseqüentemente, a aceitação dos licenciados está atrelada a disponibilidade do professor (ALBUQUERQUE, 2007; DANIEL, 2009).

Também é válido salientar que não há um preparo para ser professor regente, a visão que estes possuem sobre essa função é oriunda das experiências de formação, ou seja, de quando estes também foram estagiários, ou estão atreladas as exemplificações de seus professores regentes quando eram estagiários (ALBUQUERQUE, 2007; DANIEL, 2009). Assim, é importante destacar que, além de não existir um momento reservado para o desenvolvimento dessas trocas de experiências, os professores regentes não são preparados para desempenhar tal função.

Ainda que alguns estágios expressem a ideia de julgamento, os licenciandos também mencionaram o estágio supervisionado como momento de reflexão nas diferentes situações do ambiente escolar sem colocar a culpa na atuação dos professores da Educação Básica:

A minha visão como professor mudou bastante sim, porque a gente quando está fora da sala de aula, quando não está no papel de professor a gente sempre coloca a culpa em cima do professor [...] A maior parte da parcela, ela não está em cima do professor não, tá em cima do próprio aluno, ele acha, eu não sei se é por meio social ou sei lá, já por cultura do próprio aluno que ele só tá ali na escola pra passar tempo, então ele não tá nem aí para o que tá passando, para o que o professor tá dando, então ele tem, acaba na minha opinião, acaba tendo uma grande parcela de culpa sobre isso (FP8).

Assim, mesmo sabendo que o futuro professor (FP) constrói e reconstrói sua identidade docente ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional,

reconhecemos que o professor regente, de modo indireto, também auxilia o FP na construção da identidade docente, sendo de suma importância na articulação da teoria e prática na aprendizagem dos saberes pedagógicos com o profissional. Logo, o papel do professor regente na formação do FP serve de arcabouço prático para que o licenciando possa aprimorar sua atuação, como relatou o FP8:

O professor que tá atuando na escola ele influência sim o estagiário na escola, porque muitos estagiários chega na escola e tá voando. Não sabe o que fazer, os conselhos é que os professores dão podem influenciar tanto para o docente ser no futuro, querer ser um professor ou não [...] Isso também pode influenciar no futuro docente, porque ele pode também copiar, [...] Então vou fazer isso, vou dar a minha aulinha tranquila, aprova os alunos e pronto, e todo mundo tá feliz (FP8).

De acordo com Daniel (2009), a inserção do FP na escola, na condição de estagiário, não garante que o mesmo desenvolva sua prática. Do mesmo modo, a aceitação desses futuros professores nas escolas não garante que os professores regentes. Dessa forma, quando professores, supervisores e todos os sujeitos presente no contexto assumirem o estágio, enquanto prática colaborativa esses achados poderá vir a não ter mais êxitos.

Em suma, evidenciamos que, embora não ocorra de modo estruturado, a relação entre o futuro professor e o professor regente, essa relação possibilita subsídios para o fortalecimento da identidade docente do Licenciando. Por consequência, os exemplos de cunho positivo e os de cunho negativos proporcionam ao licenciando uma visão mais ampliada da sua prática. Assim, constatamos que embora não esteja claro nos cursos de graduação, os conhecimentos que os futuros professores adquirem ao longo de todo processo formativo contribuem para a consolidação de sua prática docente. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos neste estudo, foi possível identificar que não há uma posição reservada para os professores regentes das Escolas Estaduais durante o processo de formação dos licenciandos em Física da UFRB. Dito isso, a relação entre professores regentes e estagiários é quase inexistente para esse contexto, tendo em vista que essa, quando ocorre, é apenas no processo de recepção dos licenciandos.

Diante da necessidade de oportunizar a valorização do trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola, vimos que para esse grupo de indivíduos esse aspecto aparenta-se quase inexistente pela falta de diálogo entre as duas partes. Desse modo, há uma necessidade de valorizar não somente o professor regente, mas também o estagiário, em virtude de que ao expor suas frustrações, não seja considerado como um “mero ajudante”.

Esses fatores acabam dificultando a atuação no estágio, impossibilitando-o de usufruir dos bônus que a participação ativa dos professores regentes pode proporcionar. Tais posicionamentos contribuem para a falta de diálogo e, conseqüentemente, do trabalho colaborativo entre os sujeitos que compõem a Universidade e a Escola.

Embora os professores regentes não possuam um “lugar” reservado na formação do futuro professor, seu acompanhamento no processo formativo do estagiário é de fundamental importância, tendo em vista que torna oportuno ao licenciando um link com a prática, no qual a universidade é restrita para proporcionar. A falta desse espaço de diálogo entre o professor regente e o estagiário, pode ser fruto da relação limitada que existe entre a universidade e a escola, que influencia a relação entre esses sujeitos, ou seja, cria obstáculos para que o futuro professor possa se familiarizar com a carreira docente.

Como uma possível solução para diminuir os embates no processo de estágio, sugerimos aos sujeitos, promover discussões com os professores regentes, bem como os funcionários da escola. Esses diálogos podem ocorrer através de reuniões, rodas de diálogo que proporcione um ambiente mais profícuo para que a prática colaborativa possa ser efetivada.

Nesse contexto, visando que o licenciando constrói e reconstrói sua identidade ao longo de sua vivência, vimos que o professor regente, de modo indireto, também auxilia o futuro professor na construção da identidade docente, sendo de suma importância na articulação da teoria e prática na aprendizagem dos saberes pedagógicos com o profissional. Constatamos também, que embora não ocorra de modo estruturado, a relação entre o futuro professor e o professor regente gera subsídios para a construção da identidade docente do licenciando. Por consequência, os exemplos de cunho positivo e os de cunho negativo proporcionam ao licenciando uma visão mais ampliada da sua prática.

Para este trabalho, reconhecemos nossas limitações no que tange à pesquisa, de modo que para estudos posteriores, sugerimos uma pesquisa mais elaborada, de modo que favoreça compreender o ponto de vista do outro sujeito da pesquisa, o professor regente. No que tange à identidade docente, embora tenhamos realizado um estudo piloto, não nos atentamos a entender quais as representações que esses estagiários possuem da prática docente.

Por fim, ressaltamos que o Centro de Formação de Professores possui a Comissão Orientadora de Estágio (COE). Ao final deste estudo essa comissão estava regida pela Resolução nº 008/2016 (BRASIL, 2016). Esta resolução é composta por servidores docentes e busca soluções para que, dentre outras finalidades, os embates entre a Universidade e a escola sejam amenizados. O que nos mostra uma preocupação por parte da instituição em desenvolver estratégias que possam contribuir para diminuir a distância entre a escola e a Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V.. Histórias dentro da História. **Fontes históricas**, 155-202. 2008.

ALBUQUERQUE, S. B. G. de; LÜDKE, M. **O professor regente da Educação Básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121p. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253 f. Originalmente apresentado como Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/2510/251019456001/> >. Acesso em: 10 dez de 2016.

BOSS, S. L. B. ; GASPAR, A. . Análise da organização de uma feira de ciências realizada pela licenciatura em Física da UNESP/Bauru-SP. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências**. 2007. Disponível em: < <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/cr2/p1019.pdf> >. Acesso: 17 nov. 2017.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez, 2009.

CONCEIÇÃO, R. S.; SILVA, E. S. Formação de professor: desafios do estágio supervisionado em Física. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em < <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2243> >. Acesso em: 08 ago. 2017.

CUSTÓDIO, J. F.; PIETROCOLA, M.; CRUZ, F. F. S.. Experiências emocionais de estudantes de graduação como motivação para se tornarem professores de Física. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 30, n. 1, p. 25-57, 2013. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165891> >

CUNHA, M. I.. **O bom professor e sua prática**. Papirus Editora, 1989.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras**.

Originalmente apresentado como Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa-3**. Artmed Editora, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Paz e Terra, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> > . Acesso em: 16 de out 2017.

KULCSAR, R.. **O estágio supervisionado como atividade integradora**.In: A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papyrus, p. 63-74, 1994.

KUSSUDA, S. R. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Originalmente apresentado como Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em Física: o pulso ainda pulsa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 3402, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v31n3/a06v31n3> >. Acesso em: 22 nov 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274> >. Acesso em: 18 nov 2016.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: < <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579> >. Acesso em: 20 out 2016.

_____.O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839> >. Acesso em: 03 dez 2016.

_____.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**, -7ª. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542> >. Acesso em: 15 dez 2017.

QUADROS, A. L. D. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 7, n. 1, p. 4-11, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172005000100004&script=sci_arttext&tling=pt >. Acesso em: 11 set 2016.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Resolução nº 06/2011**, de 24 de março de 2011. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Física da UFRB. Disponível em: < https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-06-11-conac.pdf.pdf>. Acesso em: 25 jan 2018.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Resolução nº 08/2016**, de 01 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a instauração da Comissão Orientadora de Estágio do Centro de Formação de Professores. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/cfp/documentos/category/56-resolucoes-2016?download=608:resolucao-08-2016> >. Acesso em: 26 fev 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS

“CARACTERÍSTICAS” PESSOAIS

Nome:

Sexo:

Idade:

Ano de ingresso no curso:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual o seu histórico pessoal/ familiar com o ensino?
2. Porque optou por licenciatura?
3. Em que contexto deseja atuar?
4. Você já cursou outro estágio? Quais?
5. Como esse(s) estágio(s) vivenciado(s) até aqui contribuíram para a sua formação acadêmica e profissional?
6. Como ocorreu a sua relação com o(s) professor(e)s regente?
7. Quem escolheu o professor regente? Caso a escolha tenha sido sua, qual foi o critério para esta escolha?
8. E neste estágio, qual foi o critério?
9. Como ocorreu esta relação? Destaque os pontos positivos e negativos.
10. Qual a ideia que você havia consagrado do professor regente que você iria estagiar? O que esperava dele?
11. Depois de realizar o estágio, sua ideia quanto a este professor mudou? Qual a importância do mesmo durante este estágio? Comente.
12. Você costuma fazer posicionamentos com relação a sua participação no estágio?
13. Qual a contribuição que o estágio proporciona para a sua formação?

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa, cujo título provisório é: *Estágio na formação de professores: Relação professor regente-estagiário*, que tem como pesquisadora responsável à aluna de graduação Regiane dos Santos da Conceição, do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), orientada pelo Prof. Msc. Eider de Souza Silva, e sobre co-orientação da Prof.^a Msc. Diana Patrícia Gomes de Almeida. O objeto desta pesquisa é compreender alguns fatores presentes na relação entre os estagiários e os professores regentes durante o estágio supervisionado em Física. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade, conforme as resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012, do CNS, que legitimam as devidas proteções para pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO (PESQUISADORA)

PROF^o MSC. EIDER DE SOUZA SILVA (ORIENTADOR)

PROF^a MSC. DIANA PATRÍCIA GOMES DE ALMEIDA (CO-ORIENTADORA)

Amargosa, Bahia ___/___/ 2017.

Nome do entrevistado: _____

E-mail: _____

Telefone(s) para contato: _____

ASSINATURA

ANEXOS

ANEXO I

Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Física.

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
(¹) Introdução à Física (51h)	(²) Fundamentos: Mecânica (68h)	(²) Fundamentos: Ondas, Termodinâmica e Mecânica dos Fluidos (68h)	(²) Fundamentos: Eletricidade e Magnetismo (68h)	(²) Fundamentos: Óptica e Física Moderna (68h)	Eletrromagnetismo I (68h)	Termodinâmica e Introdução à Física Estatística (68h)	(²) Instrumentação para o Ensino de Física III (68h)
Geometria Analítica e Álgebra Linear (102h)	(²) Lab. Fund. Mecânica (34h)	(²) Lab. Fund. Oscilações, ondas, termo. e Mec. Dos Fluidos (34h)	(²) Lab. Fund. Eletricidade e Magnetismo (34h)	(²) Lab. Fund. Óptica e Física Moderna (34h)	Estrutura da Matéria I (68h)	(²) Instrumentação para o Ensino de Física II (68h)	Monografia (34h)
Cálculo Diferencial e Integral I (102h)	Cálculo Diferencial e Integral II (102h)	Cálculo Vetorial e Integral (68h)	Equações Diferenciais Ordinárias (68h)	Mecânica Geral e teórica I (68h)	(²) Instrumentação para o Ensino de Física I (68h)	(²) História da Física e Ensino (68h)	(²) (²) LIBRAS (51h)
(²) Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas (68h)	(²) Filosofia e Educação (68h)	(²) Psicologia e Educação (68h)	(²) Sociologia e Educação: Estudos Básicos (68h)	(²) Prática Reflexiva do Ensino de Física I (102h)	(²) Prática Reflexiva do Ensino de Física II (102h)	(²) Prática Reflexiva do Ensino de Física III (102h)	(²) Prática Reflexiva do Ensino de Física IV (102h)
Introdução à Lógica de Programação (68h)	(²) Química (68h)	(²) Tecnologias da Informação e Ensino de Física (68h)	(²) Didática (68h)	(²) Avaliação em Educação (68h)	(²) Metodologia do Ensino de Física (68h)	(²) (²) Pesquisa em Educação (34h)	Optativa
	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa		Optativa	

(¹) Carga Horária de Prática de Ensino - Total de 408 h(²) Disciplinas Pedagógicas - Total de 697 h(³) Estágio Supervisionado - Total de 408 h

Optativa – Total 340 h