



Enunciados sobre o estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de licenciandos em física

Utterances about the supervised internship and the professional development of undergraduates students in physics

Enunciados sobre las prácticas supervisadas y el desarrollo profesional de los futuros profesores en física

Fernanda Keila Marinho da Silva¹

Resumo: O presente texto é um recorte de um projeto maior cujo objetivo foi apresentar e discutir aspectos formativos, contextuais e socioculturais do desenvolvimento profissional de professores de física em exercício e em formação. Neste texto discute-se a pergunta: o que futuros professores dizem dos processos formativos iniciais? O trabalho empírico ocorreu junto a turmas de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, entre os anos 2017 e 2019. Foram apresentados questionários aos licenciandos e licenciandas, para explorar a percepção da profissão docente, da licenciatura e do estágio. Para discutir os dados, adotou-se como lente teórica o princípio dialógico de Bakhtin e seu Círculo, a partir do entendimento de enunciado. Os dados indicam que os estudantes avançam no desenvolvimento inicial da futura profissão de modo satisfatório no decorrer dos estágios, a partir de processos dialógicos apresentados nos enunciados.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Licenciatura em física. Formação inicial de professores de física.

Abstract: This text is a part of a research project that aimed to present and discuss formative, contextual and sociocultural aspects of the professional development of physical teachers in practice and in training. This text discusses the question: what do future teachers say about the initial training processes? The empirical work was carried out with groups of undergraduate students in Physics from a public university in the interior of the State of São Paulo, from 2017 to 2019. The students (both undergraduate and graduate) were asked to respond to questionnaires designed to explore their perception of the teaching profession, the physics undergraduate course, and the teacher training program. To discuss the data, the dialogic principle of Bakhtin and his Circle was used, based on the understanding of the utterance. The discussion indicated that students advance in the initial development of the future profession in a satisfactory way during the degree training, based on dialogic processes presented in the utterances.

Keywords: Teacher professional development. Degree in physics. Initial training of physics teacher.

¹ Professora. Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. <https://orcid.org/0000-0002-5697-8417>. E-mail: fernandakeila@ufscar.br



Resumen: Este texto es un extracto de un proyecto más amplio cuyo objetivo fue presentar y discutir aspectos formativos, contextuales y socioculturales del desarrollo profesional de los profesores de física en servicio y de los futuros profesores de física. Este texto aborda la pregunta: ¿qué dicen los futuros docentes sobre los procesos de formación inicial? El trabajo empírico se realizó con clases de estudiantes de pregrado en Física de una universidad pública del interior del Estado de São Paulo, entre los años 2017 y 2019. Se presentaron cuestionarios a estudiantes de pregrado y posgrado, para explorar la percepción de la profesión docente, la licenciatura y la pasantía. Para discutir los datos, se adoptó como lente teórica el principio dialógico de Bajtín y su Círculo, basado en la comprensión de los enunciados. Los datos indican que los estudiantes avanzan en el desarrollo inicial de su futura profesión de manera satisfactoria durante las prácticas curriculares supervisadas, a partir de procesos dialógicos presentados en los enunciados.

Palabras-clave: Desarrollo profesional docente. Licenciatura en física. Formación inicial del profesor de física.

Submetido 05/07/2024

Aceito 13/09/2024

Publicado 16/09/2024

Introdução

A presente pesquisa é oriunda de um projeto maior cujo objetivo foi apresentar e discutir aspectos formativos, contextuais e socioculturais do desenvolvimento profissional de professores de física em exercício e em formação, a partir de discursos de estudantes em processo formativo. Embora a temática não seja inovadora e existam diferentes e importantes artigos que exploram a relação da atividade de estágio e as reflexões sobre a docência, pretende-se, aqui, discutir a larga experiência desenvolvida junto à ocorrência das atividades de estágio a partir de estudos que, nos últimos anos, vimos realizando acerca da dialogia bakhtiniana.

Nesse texto, apresenta-se um pequeno recorte do trabalho mencionado anteriormente, buscando discutir a seguinte pergunta: O que os futuros professores dizem dos processos formativos iniciais? Para isso, o material empírico utilizado para este texto recorreu a turmas de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, entre os anos 2017 e 2019. Foram apresentados questionários aos licenciandos e licenciandas, com o intuito de explorar a percepção sobre a profissão docente, sobre a licenciatura e sobre o estágio. A discussão dos dados foi realizada a partir do referencial bakhtiniano; especificamente, da compreensão do enunciado e do princípio dialógico da linguagem para a realização de uma análise discursivo-dialógica. A partir destas escolhas, explicitam-se as condições de produção dos enunciados, as possibilidades acenadas pelos sujeitos em relação às perspectivas formativas, às buscas pessoais, ao apoio institucional, às condições do trabalho e/ou da licenciatura, etc.

Vale dizer que trabalhos que se alinham aos estudos do Círculo de Bakhtin vêm crescendo significativamente na área de pesquisa em ensino de ciências. É observável que esses trabalhos exploram conceitos da perspectiva bakhtiniana de distintas maneiras, ora se aproximando do referencial como um “recurso” metodológico, ora como categorias a serem alocadas em determinados discursos. A proposta deste trabalho envolve reconhecer e tentar apresentar a perspectiva dialógica como atravessadora dos discursos produzidos.

Também é importante mencionar que a discussão da formação inicial docente ocorrerá a partir do conceito de desenvolvimento profissional, pois este envolve elementos importantes e necessários desde os primórdios de formação para a docência, dentre eles, processo coletivo, contextualizado no local de trabalho, que envolve as condições estruturais da docência, dentre outros.

Desenvolvimento profissional docente e a área de física

Quando se discute o ensino de física, associando-o à formação docente nos tempos atuais, não se pode negar a complexidade que envolve a reflexão sobre, de um lado, o trabalho docente com a física escolar e, de outro, a formação que praticamos na universidade e nos espaços formativos.

No que concerne ao ensino de física, são muitos autores e autoras que indicam essa componente como “[...] difícil e abstrata, principalmente devido ao excesso de linguagem matemática utilizada.” (Amorim et al, 2021, e20210267-2). Essa ideia é ilustrada por Barroso, Rubini e Silva (2018), quando apresentam resultados de uma pesquisa que analisa o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio em relação a 12 questões do ENEM classificadas como da área da física. Os autores concluem que “[...] conceitos básicos de mecânica, fenômenos térmicos e ótica geométrica não são aprendidos pela maioria dos concluintes do ensino médio (Barroso, Rubini e Silva, 2018, e4402-22).

Cachapuz, Shigunov e Silva (2020) apresentam algumas conclusões de um estudo que buscou destacar singularidades, similaridades e diferenças dos modelos de formação inicial de professores de Física no Brasil e em Portugal. Segundo os mesmos,

[...] uma das consequências da falta de reflexão crítica na procura por novas inteligibilidades sobre a formação de professores é a ausência de uma visão sistêmica, uma visão que seja capaz de integrar harmoniosamente modelos de formação inicial e modelos de formação continuada (Cachapuz, Shigunov e Silva, 2020, p. 159).

Esse problema a que os autores fazem referência repercute de forma direta no interesse na disciplina de física e, discussões relacionadas ao estágio supervisionado representam um caminho promissor para o debate.

Longe de esgotar a condição do ensino de física, é importante refletir ainda sobre o conceito de “desenvolvimento profissional docente”. Morgado (2014) defende a importância de se discutir esse conceito porque, dentre outros aspectos, os “[...] novos desafios que hoje se colocam às escolas, as expectativas que pairam sobre o desempenho docente e o contínuo escrutínio dos resultados escolares assim o exigem” (p. 349). Nesse sentido, diante dos desafios reconhecidos, a formação e a função do professor acabam possuindo centralidade estratégica.

O termo desenvolvimento profissional não é recente. Representa hoje um conceito, mas surge em função das variações sofridas através de reformas que passaram a exigir a formação em nível superior para lecionar na Educação Básica. Daí o surgimento de um “movimento de profissionalização”, englobando a formação inicial e, também, a continuada (Morgado, 2014).

Marcelo (2009) também colabora com o entendimento do conceito ao explicar:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (p. 9).

Marcelo apresenta uma série de definições estabelecidas por diferentes autores, para chegar a uma síntese importante:

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (p. 10).

Fiorentini e Crecci (2013) assumem que:

[..] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente (2013, p. 13).

O aumento substancial de pesquisa na área relacionada à formação de professores e desenvolvimento profissional fez com que o termo “desenvolvimento profissional docente” tivesse um cunho mais detalhado e complexo com o passar do tempo. Isso é bem assinalado por Marcelo (2009) ao apresentar as ideias de Sparks e Hirsh (1997) que identificam algumas das mudanças a que se faz referência:

De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização;

De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos. (p. 11).

É possível que um só processo formativo não consiga estender seu alcance a todos esses aspectos. Afinal, parte desses apontamentos são vinculados a formações específicas e pontuais, mas, outros, devem ser pensados a partir de bases epistêmicas diferentes das que originam muitos cursos e políticas voltados à docência. Justamente por isso se torna difícil cindir princípios de formação inicial e de formação continuada. O desenvolvimento profissional docente é conceito que envolve aspectos não somente relacionados à continuidade da profissão, mas que merecem ser abordados no processo formativo inicial, ou seja, quando o futuro professor entra em contato com as ideias de ensino-aprendizagem e do que seja ou represente a escola, por exemplo. Nesse sentido, há de se destacar, desde a formação inicial, a necessidade de produzir vivências colaborativas, que atuem em uma formação multilateral: professores da universidade, da escola e futuros professores trabalhando de forma colaborativa com o propósito de construir uma formação crítica, realista e focada nas questões escolares.

Quando esses posicionamentos são pensados a partir da área de formação docente em física, algumas dessas preocupações se mantêm e, outras, são intensificadas. Por exemplo, deve-se somar o problema da carência de professores da área de física, consequência direta da baixa procura pela licenciatura, bem como do alto índice de evasão dos cursos existentes.

Em recente reportagem, a revista FAPESP apresentou o debate acerca da crise nas licenciaturas² e, no texto, diz que a flexibilização da grade curricular, por meio dos itinerários formativos do novo ensino médio, constitui-se como um grande desafio à formação docente. Na reportagem, explica-se que isso ocorre porque os docentes formados não são preparados para aulas orientadas em função do novo ensino médio, além disso, adverte que as deficiências no ensino de física na educação básica contribuem para que os estudantes não se interessem pela licenciatura em questão. Não será foco desse trabalho debater a questão do novo ensino médio e do descompasso entre essa reforma, a formação docente, a atividade-fim da escola e a vida escolar do estudante. Seria um aprofundamento que pede outros lugares de leitura. Mas, nesse texto, a tendência é a de se concordar com o afastamento entre aquilo que atualmente se ensina acerca da profissão docente e aquilo que é possível praticar na escola.

A formação inicial é defendida aqui no mesmo marco teórico do desenvolvimento profissional docente. Quero defender que os pressupostos defendidos da teoria de DPD servem para a formação inicial e isso insere esta, naquela. Além disso, é importante que, como formadores – na licenciatura, possamos legitimar em termos práticos e teóricos a profissão docente.

Procedimentos metodológicos e fundamentação teórico-metodológica: a perspectiva bakhtiniana

O trabalho empírico ocorreu junto a três diferentes turmas de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, entre os anos 2017 e 2019. Foram apresentados questionários aos licenciandos e licenciandas, com o intuito de explorar a percepção sobre a profissão docente, sobre a licenciatura e sobre o estágio. O questionário foi apresentado a licenciandos que já haviam cursado a atividade de estágio e a estudantes que ainda não haviam passado pela experiência. Essa informação é importante porque não tivemos por objetivo mapear opiniões anteriores e posteriores ao estágio. Todos os estudantes participantes foram acompanhados pela pesquisadora, pois ela era a professora responsável pelas atividades de estágio. Vale salientar que o projeto de pesquisa havia recebido aprovação do Comitê de Ética, com o seguinte protocolo de apreciação ética (CAAE): 79900117.4.0000.5504.

² <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>

Em seu livro “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, José Luiz Fiorin (2008) indica a dificuldade de apreensão do pensamento/obra bakhtiniano: Não é fácil ler a obra de Bakhtin. Ele não produziu nenhuma sùmula de sua teoria, onde se encontram todos os conceitos acabados e definidos.” E, mais adiante, salienta: “Bakhtin é um autor que está na moda.” (p. 5). Isso conduz a reflexão da presente pesquisa a uma eterna suspeita no uso de suas categorias. Justamente por isso, não se abordará suas ideias a partir de “[...] uma recepção religiosa” ou, de outro modo, a partir de uma “vulgarização grosseira” (Fiorin, 2008, p. 5).

O conceito que aparece como central é o dialogismo e segundo Fiorin, o conceito de dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin. Muito embora o autor russo detalhe detidamente os diferentes ângulos e manifestações do conceito, apresentar-se-á o mesmo a partir da linguagem.

Na concepção bakhtiniana de linguagem, observa-se uma visão de mundo preocupada com a compreensão e a busca pelo sentido de modo que o acesso a toda e qualquer realidade se dá por meio da linguagem, isto é, “[...] o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente.” (Fiorin, 2008, p. 19). E isso é explicitado por Bakhtin (2004, p. 41):

De fato, a essência deste problema [refere-se à reciprocidade entre infra e superestrutura], naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

Nesse aspecto, é a palavra que se constitui como signo ideológico:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as transformações sociais em todos os domínios. (Bakhtin, 2004, p. 41).

Sendo a palavra presente em todas as situações relacionadas ao fenômeno da existência humana e sendo através dela que toda a realidade será perpassada, diferentes e infinitos filtros servirão como ferramenta para refletir e refratar a realidade em transformação. Metaforicamente, pode-se dizer que esses filtros promovem a “[...] dialogização interna da

palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro.” (Fiorin, 2008, p. 19).

Essa discussão se vincula a outro preceito de importância fundamental da obra bakhtiniana, que é o papel do outro. Repensando o esquema da comunicação humana, Bakhtin propõe que a mesma é totalmente dependente (do) e vinculada ao “outro”.

É no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que Voloshinov / Bakhtin esboçam com profundidade dois tópicos que nos parecem aqui salutares: “[...] o papel dos signos no pensamento humano e o da elocução na linguagem. Cada um desses tópicos liga-se então ao modo pelo qual transmitimos em nossa fala a fala dos outros.” (Clark e Holquist, 2004). Dizem que, “O único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas. E o único meio pelo qual são entendidas é o constituído por locutores particulares e por ouvintes, que também são locutores, em situações particulares.” (Clark e Holquist, 2004, p. 234). A linguagem, representada pelos signos e não por sinais estáveis, é inerente ao ser humano desde que este se mostre habilitado a aplicar “[...] tais feições fixas a situações fluidas...” (p. 234).

O pressuposto para análise é, pois, a existência do dialogismo nos dados aqui apresentados. Sendo, então, a linguagem que nos direcionará para propor explicações / compreensões dos enunciados dos estudantes, tem-se em conta que a mesma se expressa, pois, nas diferentes respostas, afirma-se que estes servem como a própria materialidade onde encontraremos os sentidos produzidos nessa análise.

Os enunciados são constituídos por frases e palavras, porém, esses não dizem o bastante acerca do mesmo, pois os mesmos se formam também de elementos extralinguísticos. Morson e Emerson (2008) esclarecem que a frase é uma unidade de linguagem e o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva. Sendo assim, o que define o enunciado é que a ele, é possível responder, mas o mesmo não se pode dizer da frase. A frase pode ser citada várias e várias vezes, mas o enunciado é irrepetível, pois o contexto nunca é o mesmo. Os diferentes textos aqui apresentados, quais sejam, as respostas aos questionários e entrevistas, são postos na contínua cadeia de produção de conhecimento acerca da pesquisa sobre desenvolvimento profissional desde que considerados como enunciados. Por esse raciocínio, eles solicitam novas respostas e também respondem a contextos específicos, os quais os sujeitos participantes são conhecedores e compartilhadores de signos específicos.

O que dizem os enunciados de futuros professores acerca da profissão docente?

Esse tópico foi desenvolvido tomando como referência a(s) questão(s): como professores de física em formação percebem sua futura atuação? O que podem nos dizer dos processos formativos iniciais?

Vale mencionar que muitos dos alunos no curso de física não buscam, num primeiro momento, o curso de licenciatura. É importante que isso seja destacado, pois delinea uma visão de formação específica, em que parte das expectativas da profissão são produzidas ao longo do curso.

As falas de alguns alunos (em itálico e indicadas por siglas AG) ilustram isso:

Como não consegui emprego na área de engenharia resolvi fazer algo que eu gosto de estudar. (AG1)

A física sempre me fascinou por me explicar o porquê das coisas e, essa curiosidade sobre o universo é uma motivação. Quando entrei no curso queria estudar buracos negros, por ser algo que não se conhece completamente, hoje a minha ideia é usar a ciência de maneira que tenha impacto na vida das pessoas (AG2).

Na verdade eu não queria fazer licenciatura, porque ensino a nível fundamental e médio não é meu objetivo maior, como infelizmente o campus de Universidade ainda não tem bacharel então optei pela licenciatura. Sempre me interessei por ciência e percebi que a física poderia ser uma área de estudo muito gratificante. (AG3).

Evidentemente, para alguns alunos, o curso assume um compromisso desgastante, pois acaba sendo inconsistente a expectativa do aluno com a vocação do curso. Não há como não lembrar de Nóvoa e Vieira (2016, p. 31): “Frequentemente, os alunos escolhem as licenciaturas como segunda opção e sentem a desvalorização destes cursos, por parte das universidades, dos seus professores e da sociedade.”

Apesar dessa percepção, os estudantes ingressam em um curso que logo no início já os introduz em discussões educacionais, por meio das disciplinas de didática, psicologia e afins.

A configuração atual do curso faz com que o estágio seja ofertado a partir do penúltimo ano. Houve, entretanto, a modificação dessa estrutura no novo Projeto Pedagógico do curso, que orientou-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2015). Esse novo projeto passou a vigorar em 2020.

As falas anteriores são de estudantes que ainda não iniciaram a vivência nas escolas e representam importantes indícios do entendimento de alunos iniciantes da formação para a docência.

As discussões cultivadas durante as atividades de estágio colaboram de modo decisivo para a compreensão da formação inicial. Por isso, diante a pergunta: “Para você qual a importância do Estágio?”, obtivemos os seguintes dados:

O estágio Supervisionado, para mim, é importante para propiciar ao aluno uma oportunidade em que o mesmo possa tentar relacionar o que se aprende na graduação com a realidade da profissão, através de observações e ações. (AG4).

Acredito que o estágio é a oportunidade de ter contato com a realidade da futura profissão. É o momento de articular, transpor e interagir com o que se aprende no ambiente acadêmico, norteado pelas necessidades e particularidades da vivência profissional, além de refletir e questionar a teoria em relação à realidade da profissão. (AG5).

Conhecer o funcionamento da administração escolar e o dia a dia do professor, para estar preparado para assumir o papel de professor. (AG6).

No caso da licenciatura, eu vejo o estágio como peça fundamental na formação docente. Por exemplo, realizando o estágio podemos aprender a lidar com as adversidades que apresentam-se na sala de aula. (AG7).

O estágio dá acesso a nossa área de trabalho. Então é de grande importância, pois é no estágio que acontece a transição de meio acadêmico ainda teórico para o trabalho prático, onde nas escolas encontra-se o ambiente no qual somos preparados para trabalhar. (AG8).

O estágio traz a oportunidade de conhecer melhor o ambiente escolar e permite enxergar situações em que pode-se aplicar as técnicas já aprendidas. (AG2).

As respostas demonstram que há uma *aceitação* por parte dos alunos em relação ao estágio. Destaca-se a existência de signos partilhados entre os estudantes que respondem sobre a importância do estágio. O signo é, por natureza, ideológico e, esse entendimento faz com que o mesmo “guarde e carregue” marcas de um processo construído sócio historicamente. É possível identificar algumas funções do estágio, por exemplo, o estágio como transição do teórico para o prático; o estágio como indutor / preparador para as realidades escolares; o estágio como mediador entre o que se aprende na graduação com a realidade da profissão; o estágio como possibilitador de experiência e, o estágio como lugar de aplicação.

Quais sentidos são refratados nesses enunciados?

Tentar obter os sentidos atribuídos pelos alunos é um convite à problematização das disciplinas e das orientações que propiciamos aos estudantes nas atividades de estágio e nas disciplinas correlatas.

Pimenta e Lima (2011) colaboram com a construção do entendimento acerca do estágio, ao introduzirem três ideias: estágio como campo de conhecimento, estágio como pesquisa e estágio como práxis.

Em textos anteriores, já tivemos a oportunidade de discutir essas ideias/características (Lastoria e Silva, 2013). O estágio como pesquisa deixa subentendido que não se trata de observação de sala de aula sem o devido recurso analítico. A observação de uma “prática” está presente, mas deve ser legitimada no contexto sócio-histórico da atividade docente e, claro, com o fundamento teórico. Dessa ideia, advém outra: enquanto o estágio for considerado a parte prática do curso, conduzimos a formação do professor para um campo “pouco profissionalizado”, o que implica a desvalorização da categoria, como a história vem demonstrando ser a realidade.

Pimenta e Lima (2011) concluem que o estágio não é atividade prática, mas teórica, “[...] instrumentalizadora da práxis docente, entendida, esta, como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade [...]” (p. 45).

Nos enunciados, percebe-se que o estágio permite o “trânsito” entre o teórico e o prático, mas ele em si não representa uma atividade teórica; o estágio “prepara” para a realidade escolar, sendo, portanto, uma atividade carregada de expectativas em relação a uma realidade aparentemente desconhecida. Parece, então, que apesar das diferentes tonalidades para tais concepções, há uma ideia erradicada do estágio como “espaço-tempo instrumentalizador de uma (certa) prática” diferente do explicitado por Pimenta e Lima (2011), ou seja, o estágio como atividade curricular teórica, focada nos processos de ensino aprendizagem do licenciando e locus privilegiado do início do desenvolvimento profissional docente.

Essa ideia compartilhada (um sentido acerca do estágio) respalda-se no próprio processo de objetificação de parte da vivência desses licenciandos, qual seja, a ideia, mais ou menos aceita, de que o Estágio é a parte prática do curso e, possivelmente, devido à própria característica do curso de licenciatura em física, cujo tempo maior é dedicado a uma ampla base de conhecimentos específicos.

A constituição docente ocorre em um mundo submerso na esfera ideológica. Portanto, os indícios apresentados pelos sujeitos são reflexos e refrações dessa esfera ideológica. A ideologia não é única, ou seja, não há uma verdade una, unívoca e universal. Ao contrário, é dependente da materialidade construída nas múltiplas relações subjetivas do discurso.

Vem daí a importância que damos para as impressões de estudantes. Vejamos que muito antes de realizarem a atividade de estágio e as respectivas supervisões, os mesmos possuem representações aglutinadas em volta da palavra “estágio”. Quem as constrói? Porque o fazem? De onde constroem?

A visão histórica de Estágio Supervisionado é lembrada por Pimenta e Lima (2011), quando dizem que “O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (p. 33). Essa visão tradicional, somada a um conhecimento mais ou menos consolidado de que a escola é local de aplicação (uma vez que a concebemos como “consumidora do saber” desenvolvido por outrem) denota esse(s) sentido(s) de estágio dentre o grupo social referido.

Importa demarcar que é pelo mesmo processo discursivo de sentidos que transgredimos as fronteiras de sentidos iniciais. É dessa *transgressão* que vislumbramos a “mobilidade” do sentido e a conseqüente formação do sujeito/constituição do docente.

Nesse sentido, o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, um mundo que já foi articulado, compreendido diferentemente. A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, suscetível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade, pelo fato de a intersubjetividade ser anterior à subjetividade e de a relação entre interlocutores ser responsável pela construção dos sujeitos produtores de sentidos (Cavalcante, 1999).

Portanto, o diálogo que identifica a posição do interlocutor, potencializa novas identificações para esse e outros interlocutores. Diante disso, importa perguntar-nos: Como isso se constrói até o final do curso? Somando essa a uma outra pergunta: O que dizem esses licenciandos dos processos formativos?

Ao final de dois anos de curso acompanhando e promovendo atividades junto a parte desses sujeitos, nota-se que alguns discursos denotam uma apropriação sógnica bastante diferente. Os enunciados seguintes foram produzidos com um questionário e após a finalização dos processos de supervisão das 400 horas de estágio. Vejamos alguns enunciados:

O estágio é algo que se faz necessário. Porque nos tira de nossos ‘pequenos mundos’, levando-nos a observar que a educação está além das aulas e conteúdos assimilados, ela é uma relação político social que leva ao aluno não apenas o conteúdos de ciência, mas também tem o objetivo de inserir os alunos, tanto nós da graduação quanto os alunos aos quais temos acesso, numa sociedade complexa e dinâmica (AG9).

Durante os estágios tive a oportunidade de aprender muito e amadurecer a minha visão em relação a cada integrante da comunidade escolar e também com relação ao verdadeiro funcionamento de uma escola. Durante o estágio minha visão em relação ao professor e sua função e a escola se alterou bastante, principalmente por ser um dos meus primeiros contatos com uma escola em uma posição diferente da estudante (AG10).

O estágio foi proveitoso e ajudou a observar a atividade docente e a da escola, enquanto espaço formador, de maneira mais crítica e teoricamente embasada. Durante as atividades de estágio me concentrei em vez de “como fazer”, mas “porque fazer” e isso diferenciou minha percepção do trabalho do professor e de seu papel tanto educador quanto agente social. Consegui desenvolver atividades diferenciadas e projetos que duram até hoje, o que contribuiu para enriquecer minha formação (AG11).

A vivência no estágio foi complexa. Para mim, a escola sempre funcionou de forma aleatória e fragmentada. Saber que existe todo um trabalho de gestão, de planejamento, que a escola não deve ser um espaço de trabalho individual, mas coletivo, acabou por mudar toda a minha concepção de escola. A escola se tornou um espaço de criticidade e não apenas de exibição de conteúdo (AG12).

Os enunciados apresentados anteriormente foram coletados após os estudantes completarem a carga integral do estágio e alguns já eram candidatos à formatura. É possível destacar alguns signos partilhados pelos estudantes já no processo formativo final da licenciatura:

Alguns termos presentes nos enunciados dos licenciandos colaboram para que compreendamos o sentido desse dialogismo: “[a educação como] uma relação político social”; “[...] a cada integrante da comunidade escolar.” E, “[...] saber que existe todo um trabalho de gestão...”. Nesses termos, vemos expressa a marca do “nós” que é tão importante para o desenvolvimento do “eu” docente. Reafirma-se o outro. Ao reafirmá-lo, o sujeito enunciator funde seu discurso/sua ação no emaranhado dialógico textual e formativo.

Dentro desse pensamento, defende-se a formulação de processos formativos dialógicos e críticos (diferente dos reprodutores), que problematizam a vivência (ao invés de tomá-la como modelo) e que interfere conscientemente (portanto, não se reconhece neutra).

Há marcas dessas “opções” nos enunciados dos licenciandos. O processo só se torna crítico quando se percebe que, para além da atuação docente, está o processo de ensino

aprendizagem do aluno da escola, está o currículo cotidianamente disputado (por isso só o conteúdo não basta), está a condição de trabalho do professor, as relações sociais internas e externas à escola, etc. Se o estágio subsidia essa formação, sem incorrer em “culpabilização” do trabalho docente ou da precariedade social vivida pelos alunos, caminhamos em sentidos partilhados por professores engajados e reais.

Considerações finais

Em síntese, pode-se afirmar que o recorte proposto para o trabalho junto aos futuros professores de física, a partir do estágio dá indícios importantes acerca da concepção desses alunos e aproxima-se daquilo que diferentes autores e autoras já relataram acerca desse início de vida profissional. Sobretudo, percebemos que os estudantes avançam no desenvolvimento inicial da futura profissão de modo satisfatório no decorrer dos estágios. Isso aponta para uma percepção de que a formação inicial participa de um processo maior que ir bem ou não nas disciplinas pedagógicas.

Para finalizar o artigo, retoma-se a pergunta de pesquisa que iniciou a discussão desse texto: O que os futuros professores dizem dos processos formativos iniciais? O recorte imposto ao debate envolveu observar, a partir do movimento discursivo, o impacto do estágio na expressão formativa de estudantes.

É possível inferir que no início da atividade de estágio, portanto, quando efetivamente há o envolvimento de discentes com a escola e ocorrem as supervisões realizadas a partir das vivências, o entendimento é algo tradicional e com expectativa de algo “prático”. Vemos palavras que direcionam o estágio como algo “transicional” de um meio acadêmico e teórico para a escola (que é) prática; também, nesse sentido, se revela como algo que “prepara para o futuro” e funciona como um ensaio para aplicar técnicas.

Ao longo da formação, na medida em que “colhiam” experiências do estágio, foi possível notar, discursivamente, mudanças de compreensão por parte desses discentes. O que nos parece fundamental reforçar, a título de conclusão, é que a formação se constitui a partir de um “nós”, isto é, passa a envolver sujeitos diferentes como estudantes da educação básica, professores e, em alguns casos, até mesmo gestores. Esse “nós” consolida a vida profissional do “eu”, mas essa interação entre “nós” e “eu” é promovida de forma tensionada e dinâmica, garantindo a continuidade daquilo que nos parece ser o amadurecimento deste início de desenvolvimento profissional.

Finaliza-se o artigo identificando a necessidade de intensificarmos espaços interativos que forneçam indícios do processo de desenvolvimento profissional, com vistas a problematizar e valorizar, especialmente, os estágios.

Agradecimento e apoio

Agradeço à FAPESP, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa

Referências

AMORIM, C.A. de; VILLAS-BÔAS, L. A.; MORAIS, F. J. de, MATULOVIC, M. Desenvolvimento de um sismógrafo empregando sensores piezoelétricos em plataforma Arduino. **Rev Bras Ensino Fís** [Internet]. 2021;43:e20210267. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0267>. Acesso em 10 set 2024.

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROSO, M. F.; RUBINI G., SILVA, T. da. Dificuldades na aprendizagem de Física sob a ótica dos resultados do Enem. **Rev Bras Ensino Fís** [Internet]. 2018;40(4):e4402. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0059>. Acesso em 10 set 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 28/08/2024.

CAVALCANTE, M. do S. A. de O. O Sujeito Responsivo / Ativo Em Bakhtin e Lukács, – “A língua sob o olhar da Análise do Discurso”. In: MOURA, M. D. (Org:). **Os múltiplos usos da língua**, Maceió, EDUFAL,1999.

CACHAPUZ, A. F.; SHIGUNOV NETO, A; SILVA, A. C. da. Formação inicial de professores de Física no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa de modelos de formação. **Rev Bras Estud Pedagog** [Internet]. 2020. Jan;101(257):146–63. Available from: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4377>. Acesso em 10 set 2024.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013.



FIORIN, J. L. O dialogismo. In: FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LASTORIA, A. C.; SILVA, F. K. M. da. O estágio supervisionado em ciências, geografia e história nos anos iniciais: entre o ideal e o real. In: PACÍFICO, S. M. R.; ARAÚJO, E. S. (Orgs.) **O Estágio e a produção do conhecimento docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2024.

MORGADO, J. C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 345-361, July 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de agosto de 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200004>.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez.2016. Disponível em: https://www.academia.edu/48348619/Um_alfabeto_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores. Acesso em 28 de agosto de 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).