Volume 24 Issue 26
Originally issued as G5

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 5 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Relationship between Theory, Practice and Construction of Teaching Identity in Teacher Training for Basic Education: The Contribution of the Internship

By Profa. Dra. Eliana Mariano Carvalheira

Universidade Paulista

Resumo- Este estudo objetiva investigar a contribuição do estágio na formação de professores para a educação básica sob a ótica de estagiárias do curso de pedagogia com destaque para a relação entre teoria e prática, e formação da identidade docente. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário. A análise desses dados indica que, embora o estágio tenha permitido às estudantes vivenciar na prática a teoria apresentada no curso, essa experiência não foi integradora, pois permaneceu a cisão entre a teoria e a prática. Além disso, o estágio não contribuiu para a formação de uma identidade docente reflexiva e crítica.

GJHSS-G Classification: *LCC: LB1707, LB1027.5*

RELATIONSHIPBETWEENTHEORYPRACTICEANDCONSTRUCTIONOFTEACHINGIDENTITYINTEACHERTRAININGFORBASICEDUCATIONTHECONTRIBUTIONOFTHEINTERNSHIP

Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Profa. Dra. Eliana Mariano Carvalheira. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Relationship between Theory, Practice and Construction of Teaching Identity in Teacher Training for Basic Education: The Contribution of the Internship

Relação Teoria, Prática e Construção da Identidade Docente na Formação de Professores Para a Educação Básica: A Contribuição do Estágio

Profa. Dra. Eliana Mariano Carvalheira

Resumo- **Este estudo objetiva investigar a contribuição do estágio na formação de professores para a educação básica sob a ótica de estagiárias do curso de pedagogia com destaque para a relação entre teoria e prática, e formação da identidade docente. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário. A análise desses dados indica que, embora o estágio tenha permitido às estudantes vivenciar na prática a teoria apresentada no curso, essa experiência não foi integradora, pois permaneceu a cisão entre a teoria e a prática. Além disso, o estágio não contribuiu para a formação de uma identidade docente reflexiva e crítica.**

I. Introdução

A formação de professores para a educação básica tem sido objeto de discussão e tema central nas políticas educacionais nacionais e internacionais e reconhecida como um fator relevante para a qualidade da educação. Estudos revelam que professores competentes têm influência significativa no desempenho dos alunos, fator crucial para a boa formação das futuras gerações. Professores bem preparados e atualizados são essenciais para garantir que os alunos recebam uma educação de alto nível. A adequada preparação dos docentes é apontada como fator fundamental para a qualidade da educação (Banco Mundial, 2014).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da UNESCO, visa garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O texto enfatiza a necessidade de enfrentar a exclusão e marginalização, destacando a importância dos professores bem formados e valorizados para o sucesso da educação, como um pilar fundamental para o progresso global. A qualidade da oferta educativa depende diretamente dos professores. Profissionais bem preparados e motivados são essenciais para alcançar os objetivos do ODS 4. Isso envolve atratividade à carreira, formação contínua, reconhecimento e condições adequadas de trabalho (Gatti, 2019).

A formação de professores é um problema social relevante, muitas vezes negligenciado por políticas descontinuadas e falta de discussão sobre seu valor social concreto. A busca por formação de educadores qualificados enfrenta desafios significativos, dentre eles, o estágio supervisionado, no qual espera-se que aconteça a articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico, além de preparar os futuros docentes para a atuar em contextos diversos atendendo a diversidade de alunos (GATTI, 2019).

O estágio é um componente essencial nos cursos de formação de professores. Ele proporciona aos futuros docentes uma vivência prática no ambiente escolar, permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Nessa etapa, os estagiários têm a oportunidade de refletir sobre seu papel como educadores. A interação com professores experientes e a participação nas atividades escolares contribuem para a construção de sua identidade profissional, permitindo uma compreensão mais profunda de suas crenças, valores e estilo de ensino (SARMENTO, ROCHA & PANIAGO, 2018).

Uma pesquisa conduzida por um grupo de professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos campi de Assis e Marília, que visitou a École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) e a Universidade de Cergy-Pontoise, na França, em 2019, destacou aspectos do estágio que contribuem positivamente para a formação docente, como a articulação entre teoria e prática, a organização dos estágios, o papel das instituições de ensino e a adoção de novas tecnologias no contexto da formação de professores franceses. O estágio profissionalizante na ÉSPÉ foi considerado fundamental, pois os estagiários são acompanhados de perto pelos seus professores e têm responsabilidades plenas em suas turmas. Na experiência francesa, a integração entre a teoria e a prática é evidente nas metodologias de ensino, nos estágios de observação e nas práticas

Author: *UNIP- Universidade Paulista.*
e-mail: marianorrosa@hotmail.com

© 2024 Global Journals

orientadas. Os autores consideram a formação de professores um processo complexo e é essencial criar um ambiente que promova a interação entre a universidade e a escola básica (CARVALHO, BROCANELLI, & SILVA, 2019).

A relevância do estágio e da escola como espaço privilegiado para a formação docente foi analisada por Souza Neto, Cyrino e Borges (2018). Para esses pesquisadores, a integração entre o local de trabalho e a formação docente é fundamental nesse processo, permitindo que os futuros professores organizem os saberes adquiridos para aplicação em situações de ensino. A escola desempenha um papel central de formação que proporciona experiências práticas e oportunidades de reflexão sobre essas mesmas práticas (SARTI, 2013). O estágio é uma oportunidade para construção de conexão entre a teoria e a prática na qual o futuro docente pode avançar de uma prática imitativa ou espontaneísta para uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora (CARVALHEIRA, 2022).

Tardif (2002) destaca que a prática docente envolve diferentes tipos de saberes, e as relações entre eles são fundamentais para a profissão. Os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos e personalizados, refletindo a complexidade da atuação docente. Os saberes que o professor precisa dominar incluem os oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência prática. Essa multiplicidade de saberes enriquece a atuação dos docentes. Os saberes da experiência prática dos professores são validados e incorporados como habilidades, *habitus* e saber-fazer. A jornada para se tornar um professor envolve não apenas a aquisição de habilidades pedagógicas, mas também a construção de uma identidade profissional. Esse processo intrincado de formação de identidade é um tema central na educação de professores em formação, onde os indivíduos embarcam em um caminho transformador que molda seu futuro no cenário educacional (Tardif, 2002).

Este estudo tem como objetivo investigar o papel do estágio na formação de professores para a educação básica, com um foco particular na interseção entre teoria e prática, profissionalização e a construção da identidade docente. Levando em consideração a diversidade de conhecimentos que permeiam a prática docente, esta pesquisa busca compreender, a partir da perspectiva de estagiárias do curso de pedagogia, como o estágio contribui para a formação dos futuros educadores, especialmente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e à construção da identidade docente.

O artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, discute-se a identidade profissional do professor, seguida de uma análise da relação entre teoria e prática. Posteriormente, apresenta-se uma pesquisa realizada com estagiárias do curso de pedagogia. O estudo conclui com algumas considerações pertinentes ao tema investigado. Através desta estrutura, o artigo busca contribuir para a compreensão do papel do estágio na formação de educadores.

II. Identidade Profissional

A identidade profissional dos docentes é um fator importante para compreender suas vidas profissionais e tomada de decisões de carreira. Estudos em diversos países a consideraram como um elemento-chave para a motivação, eficácia e retenção desses profissionais. O "eu" é primordial na construção da maneira de interagir com o ambiente e tomar decisões em um contexto específico, influenciando nas escolhas e julgamentos. Compreender a identidade profissional dos professores é fator importante para obter insights sobre aspectos fundamentais de suas vidas profissionais, como tomada de decisões de carreira, motivação, satisfação no trabalho, emoções e comprometimento (Hong, 2021).

Dubar (2009) sugere que a identidade não é uma entidade estática, mas uma construção dinâmica moldada continuamente pela interação entre aspirações pessoais e papéis sociais. Para os professores em formação, isso significa que sua identidade profissional emergente é um tecido entrelaçado de suas próprias experiências, crenças e valores, bem como das expectativas, normas e narrativas coletivas da profissão docente. A identidade profissional é um conceito multifacetado que tem sido amplamente explorado na literatura. A compreensão dessa complexidade é fundamental para aprimorar o ensino e a formação de professores (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004). No contexto da formação de professores, isso se traduz em uma prática reflexiva em que os professores em formação examinam criticamente seus papéis, desafiam suas preconcepções e alinham seus objetivos pessoais com os objetivos mais amplos da comunidade educacional. É nesse espaço reflexivo que eles começam a solidificar sua autoimagem como educadores e a encontrar sua voz única no coro da profissão docente. Os programas educacionais desempenham um papel fundamental nessa narrativa, fornecendo o suporte necessário para que os professores em formação construam suas identidades profissionais e se preparem para os desafios multifacetados da atuação docente. (Dubar, 2009)

De acordo com Pimenta (1999), assim como em Dubar (2009) a identidade docente não é um dado inalterável, mas sim um processo de construção que ocorre em um contexto histórico e social. A profissão de professor, como outras, surge em resposta às necessidades da sociedade e adquire estatuto de legalidade. No entanto, a dinâmica da profissão

© 2024 Global Journals

docente é evidente: algumas profissões desaparecem, outras se transformam para atender às demandas contemporâneas. É no contexto de transformação que a profissão docente se torna dinâmica e na realidade estão os referenciais para que ela se modifique. No contexto educacional, observa-se que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino nem sempre corresponde a resultados formativos adequados. Portanto, é primordial definir uma identidade profissional para os professores que atenda a promoção da emancipação da população. A construção dessa identidade envolve a revisão constante dos significados sociais da profissão, a reafirmação de práticas culturalmente relevantes e o confronto entre teorias e práticas. Cada professor contribui para essa construção com base em seus valores, experiências, saberes e relações com outros profissionais (Pimenta, 1999).

A identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais e das tradições. Além disso, a revalidação de experiências culturalmente consagradas, que resistem a inovações, pois são impregnadas de saberes, contribui para essa construção. O confronto entre teorias e práticas, a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e a construção de novas teorias também moldam a identidade do professor. Essa identidade é influenciada por valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, saberes, angústias e anseios. A rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros grupos, também desempenha um papel importante nesse processo (Pimenta, 1999). Ao considerarmos o contexto global da educação, fica claro que o desenvolvimento da identidade profissional não é apenas uma busca pessoal, mas também uma troca cultural. Os professores em formação trazem origens e perspectivas diversas para construírem suas identidades, enriquecendo o cenário educacional com uma multiplicidade de olhares. É por meio dessa diversidade que a profissão docente continua a evoluir, se adaptar e prosperar (Dubar, 2009).

A construção da identidade profissional docente ocorre por meio da interação entre múltiplas experiências formativas, em diferentes contextos e ao longo do tempo. A relação educativa com as crianças, os colegas de profissão e a comunidade desempenha um papel fundamental nesse processo. A identidade profissional docente é moldada por experiências sociais, pessoais, familiares e ambientais, refletindo a trajetória pessoal e profissional de cada professor (Sarmento, Rocha, Paniago, 2018). Segundo Pimenta e Lima (2019), essa identidade é epistemológica e profissional. A dimensão epistemológica envolve saberes das áreas de conhecimento, didático-pedagógicos e ligados ao sentido da existência humana. Já a dimensão profissional se relaciona com a prática social e exige certificação específica, representada por um diploma emitido pela instituição de formação. Além disso, regulamentos e estatutos estatais definem as finalidades da ação docente, suas funções, direitos e deveres. O estágio desempenha um papel primordial nesse processo, permitindo que cada professor reflita sobre suas escolhas pessoais, o papel sociopolítico da educação e suas intenções na prática educacional.

Segundo Wenger (2010) e Nghia & Tai (2017) a identidade é vivida nas atividades do dia a dia. Para Wenger (2010) a identidade é uma trajetória que incorpora o passado e o futuro na experiência do presente, acumulando memórias, competências, eventos formativos importantes, histórias e relacionamentos com pessoas e lugares. Além disso, a identidade fornece direções, aspirações e imagens de si mesmo que orientam o desenvolvimento dessa trajetória. Ele também observa que a identidade é um nexo de múltiplas filiações, ou seja, ela é carregada para as diferentes comunidades de que se faz parte. A construção da identidade, em sua visão, ocorre em múltiplos níveis simultaneamente. Por exemplo, professores podem se identificar (ou não) com os professores de sua escola, distrito, região, disciplina, país e até mesmo com todos os professores do mundo (Nghia & Tai, 2017).

O estágio pode ser compreendido como uma situação em que o estagiário se encontra simultaneamente "dentro" e "fora" do contexto educacional. Nesse período, o futuro professor observa as dinâmicas entre professores e alunos na sala de aula, analisando o conteúdo, o processo de ensino-aprendizagem e as reações dos alunos e essa experiência pode lhe trazer conflitos. O estagiário se vê diante de práticas pedagógicas observadas e questiona sua possível adoção na futura docência. Esse conflito interno surge da dúvida sobre se ele possui conhecimentos suficientes para propor abordagens diferentes daquelas observadas. Além disso, o estagiário pode se inspirar em modelos de professores que marcaram sua trajetória como estudante, buscando incorporar essas referências em sua própria prática docente. O estágio é um momento de reflexão, tomada de decisões e construção da identidade docente. Durante essa fase, o estagiário oscila entre o papel de aluno e o de futuro professor, moldando sua postura profissional (Sarmento, Rocha, Paniago, 2018).

No contexto educacional, o profissionalismo docente tem sido objeto de estudo, especialmente quando se trata de ampliar as funções dos professores (Marcelo, 2009). Pesquisas têm demonstrado que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da sala de aula. Essa ampliação de funções é positiva e evidencia um claro indício de que os professores podem desempenhar papéis mais

© 2024 Global Journals

abrangentes e relevantes na comunidade escolar. Segundo Marcelo (2009a), Hargreaves e Goodson (1996) introduziram o conceito de profissionalismo estendido, também conhecido como novo profissionalismo. Esse modelo se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto e assumam responsabilidades que vão além da sala de aula. Além disso, o profissionalismo estendido inclui funções de orientação e formação inicial dos professores, bem como aspectos centrados na formação contínua, como a formação baseada na escola. A formação da identidade docente está intrinsecamente ligada ao profissionalismo estendido. Os professores que se envolvem em práticas colaborativas, buscam aprimoramento constante e assumem papéis mais amplos na escola contribuem para a construção de uma identidade profissional sólida e significativa (Marcelo, 2009a).

O processo de formação docente é intrincado e envolve a aquisição de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e práticos. No entanto, na análise das estruturas curriculares dos programas de formação, depara-se frequentemente com uma fragmentação e falta de coordenação entre esses diferentes tipos de conhecimento. Os currículos de formação inicial muitas vezes apresentam uma dicotomia entre os conteúdos disciplinares e os conteúdos pedagógicos. De um lado, temos os conhecimentos específicos de cada área de ensino; de outro, os princípios e estratégias relacionados à prática educacional (Marcelo, 2009). Essa separação pode dificultar a construção de uma identidade profissional sólida para os futuros docentes. Autores como Feiman e Buchman (2000) chamaram a atenção para o divórcio existente na formação inicial entre a universidade e a escola. Muitas vezes, os estudantes percebem que os conhecimentos e as normas de atuação na instituição de formação têm pouco a ver com as práticas profissionais do dia a dia na escola. Essa desconexão pode levar os estudantes a se deslumbrarem com a realidade da sala de aula e, posteriormente, a menosprezarem a relevância de certos conhecimentos teóricos (Marcelo, 2009).

Para fortalecer a identidade profissional docente, é fundamental promover a integração desses diferentes tipos de conhecimentos. Os programas de formação devem buscar estratégias que aproximem a teoria da prática, incentivando os futuros professores a refletirem sobre como aplicar os conteúdos aprendidos em contextos reais (Marcelo, 2009; Gatti, 2019).

a) *Teoria e Prática na Formação de Professores: Os Saberes Necessários ao Professor*

A relação entre teoria e prática é um tema central na formação docente. Nos cursos de formação, essa interação deve ser parte integrante dos componentes curriculares, com o estágio desempenhando um papel fundamental nesse diálogo formativo. O estágio, como eixo importante desse processo de formação, configura-se como um espaço de reconhecimento do território da prática. É nesse momento que o estudante tem acesso a diversos conhecimentos e saberes que o capacitarão para ingressar na carreira docente (Ferreira & Ferraz, 2018).

Pimenta (1999) aponta que, para tornar-se professor, os estudantes devem mobilizar três tipos de saberes, que são: os saberes da experiência, o conhecimento, e os saberes pedagógicos. De acordo com autora, quando os alunos ingressam nos cursos de formação inicial, eles já trazem consigo saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias como estudantes. Esses saberes são moldados por suas experiências com diferentes professores ao longo de sua vida escolar e ela os nomeia de saberes da experiência. Esses saberes incluem uma variedade de aspectos como a capacidade de discernir quais professores foram eficazes em termos de conteúdo e quais tinham dificuldades na didática, ou seja, na habilidade de ensinar. Também carregam consigo a marca que alguns deixaram contribuindo para sua formação humana. Além disso, os alunos em formação trazem conhecimentos sobre a profissão, incluindo mudanças históricas, desafios enfrentados pelos professores (como turmas turbulentas e escolas precárias) e representações sociais e estereótipos associados aos educadores. Mesmo que alguns alunos já tenham experiência docente em outros espaços, em seu processo de formação, podem ainda não se identificar plenamente como professores. Eles ainda percebem a escola e o papel do professor sob a perspectiva do aluno. O desafio enfrentado pelos cursos de formação inicial é colaborar no processo de transição desses alunos, para que possam ver-se como professores e não como alunos (Pimenta, 1999).

Tratando-se do conhecimento específico a ser ensinado, Pimenta (1999) afirma que, sem eles, os alunos não poderão ensinar. No entanto, os futuros educadores não se questionam sobre o significado desses conhecimentos específicos e como eles se encaixam na sociedade contemporânea. A educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada visa capacitar os alunos a trabalharem com conhecimentos científicos e tecnológicos. Isso envolve não apenas operar e revisar esses conhecimentos, mas também analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Afinal, a cidadania mundial requer uma visão ampla e crítica, que transcenda fronteiras e promova transformações sociais. Para os professores, discutir os conhecimentos específicos de suas áreas (sejam eles de história, física, matemática, línguas, ciências sociais ou artes) no contexto contemporâneo é um segundo passo importante na construção de sua identidade profissional durante a formação acadêmica.

© 2024 Global Journals

O terceiro tipo de saberes que Pimenta (1999) apresenta como necessário para a formação do professor são os saberes pedagógicos. Reconhece-se que, para ensinar efetivamente, não basta apenas ter experiência e conhecimentos específicos; é necessário também dominar os saberes pedagógicos e didáticos. Em diferentes momentos da história, esses saberes assumiram papéis distintos. Houve épocas em que os saberes pedagógicos predominaram, enfatizando o relacionamento entre professor e aluno, a motivação e o interesse dos estudantes, bem como as técnicas ativas de ensino. Em contrapartida, houve momentos em que as técnicas de ensino foram o foco principal, transformando a pedagogia em uma tecnologia aplicada. Para superar a fragmentação dos saberes na formação docente, é essencial construir os saberes pedagógicos com base nas necessidades reais da prática educacional. Isso implica ir além dos esquemas preestabelecidos das ciências da educação e considerar a experiência dos profissionais como ponto de partida e chegada. Esse terceiro passo envolve uma série de ações que aproximam o futuro professor das realidades escolares e os permitem compreender melhor o contexto em que o ensino ocorre, entre elas: observar o dia a dia da escola; realizar entrevistas com professores, gestores e alunos; coletar dados sobre temas abordados no curso; propor e desenvolver projetos educacionais dentro da escola (Pimenta, 1999).

Na perspectiva de Tardif (2013), uma profissão (como medicina, direito ou engenharia) é oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais e se caracteriza por elementos como uma base de conhecimentos científicos que sustentam e legitimam os julgamentos e as ações profissionais. Essa base de conhecimento é adquirida por meio de uma formação universitária de alto nível intelectual, que exige atualizações frequentes para incorporar os resultados das pesquisas mais recentes. Segundo o autor, esses conhecimentos devem ser eficazes na prática para os profissionais, assim como ocorre nas áreas de medicina e engenharia. Desde o lançamento do movimento de profissionalização docente na década de 1980, houve um amplo campo de pesquisa internacional para definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar e promover aqueles que são úteis e eficazes na prática do ensino (Tardif, 2013). Os conhecimentos dos professores não se limitam a saberes teóricos; eles estão profundamente enraizados em suas experiências de trabalho como educadores. Esses conhecimentos emergem de uma epistemologia da prática, conforme proposto por Schön (1983, 1987), em contraste com o conhecimento puramente teórico. Portanto, é essencial abordar esses conhecimentos a partir das atividades reais dos professores, considerando o que eles fazem no cotidiano (Blackler, 1995). O futuro professor precisa saber como ensinar, mas também deve ser capaz de fazer com que sua competência seja reconhecida e aceita pelos alunos. O reconhecimento social, portanto, é central na discussão sobre os saberes docentes (Tardif e Lessard, 2005).

A reestruturação da prática docente pode ser contemplada sob a ótica de Donald Schön, que em 1983, desafiou o paradigma tradicional da formação de professores. Schön criticou a estrutura normativa do currículo que prioriza a sequência linear de teoria seguida por aplicação prática e, posteriormente, um estágio para exercício dos conhecimentos técnico-profissionais. Ele argumentou que essa abordagem não prepara adequadamente os educadores para as complexidades inerentes à prática diária. Segundo Schön, os desafios enfrentados pelos professores frequentemente transcendem o escopo da ciência formal e das soluções técnicas preestabelecidas, exigindo uma capacidade de resposta adaptativa que o modelo educacional convencional não consegue fornecer. Portanto, propõe-se uma revisão do processo formativo que enfatize a reflexão na ação, permitindo que os professores desenvolvam habilidades para navegar e responder às situações imprevisíveis e dinâmicas do ambiente educacional (Carvalheira, 2022).

Cochran-Smith & Lytle (1999) refletem acerca do modo como os professores e a sua formação podem ser compreendidos. As autoras discutem sob a ótica de três concepções entre conhecimento e prática (conhecimento para a prática, conhecimento em prática e conhecimento da prática) as diferentes imagens que se possui do conhecimento, da prática e dos contextos que circunscrevem o trabalho docente. Amparadas pela ideia de que esses diferentes modos de conceber podem conduzir a variadas possibilidades de melhoria e desenvolvimento profissional trazem sua contribuição sobre os saberes necessários para a formação do docente e apresentam três concepções distintas de conhecimento e prática. A primeira, denominada conhecimento-para-a-prática sugere que o conhecimento formal e as teorias são gerados por pesquisadores e docentes universitários. Este conhecimento, que inclui a codificação da chamada sabedoria da prática, é então utilizado pelos professores para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção conhecimento-em-prática, propõe que os conhecimentos fundamentais para o ensino são entendidos como conhecimento prático. Este é o conhecimento que os professores competentes possuem e que é intrínseco à sua prática ou às reflexões que fazem sobre sua prática. A terceira concepção, conhecimento-da-prática, se refere a geração do conhecimento essencial para o ensino eficaz por parte dos professores que ocorre quando estes percebem suas salas de aula como espaços de pesquisa intencional. Simultaneamente, eles consideram o conhecimento e as teorias desenvolvidas por outros como material que incita questionamentos e

© 2024 Global Journals

interpretações. Envolve uma compreensão mais profunda da prática a partir da própria prática, valorizando a experiência e a reflexão dos professores no campo (Cochram-Smith, Lytle, 1999).

Marcelo (2009), recorre aos ensinamentos da sabedoria popular que acredita que, para ensinar, basta 'saber' o conteúdo que se ensina, destacando que o domínio do conteúdo é frequentemente visto como um sinal de identidade e reconhecimento social. No entanto, sabe-se que o conhecimento do conteúdo não é um indicador de qualidade do ensino. O autor cita que existem outros tipos de conhecimentos igualmente importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (para quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo surge como um elemento central no conjunto de saberes do docente. Ele representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la. Nos últimos anos, tem-se trabalhado em diferentes contextos educativos para elucidar quais são os componentes desse tipo de conhecimento profissional do ensino. O conhecimento didático do conteúdo conduz a um debate sobre a organização e representação do conhecimento e apontam para a necessidade dos professores em formação adquirirem um conhecimento experiente do conteúdo a ser lecionado, a fim de desenvolver um ensino que favoreça a compreensão dos alunos. No entanto, de forma geral, as estruturas curriculares dos programas de formação docente, apresentam uma clara fragmentação e falta de coordenação entre os diferentes tipos de conhecimento. De um lado, apresentam os conteúdos disciplinares e, de outro, os pedagógicos (Marcelo, 2009).

b) O Estágio e Sua Contribuição na Formação de Professores na Perspectiva dos Estudantes de Pedagogia

Este estudo emprega uma metodologia qualitativa de natureza exploratória. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por perguntas abertas e uma pergunta com duas opções de resposta fechadas. O questionário foi respondido por escrito por 45 estudantes do sexo feminino do terceiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade privada situada na cidade de São Paulo. É importante ressaltar que todas as participantes já realizaram ou ainda estão realizando o estágio em escolas, que podem ser tanto públicas quanto privadas. Esta metodologia permitiu uma análise aprofundada das percepções das estagiárias sobre a contribuição do estágio para a sua formação e construção da identidade docente. Conforme Bogdan e Biklen (2013), na pesquisa qualitativa o pesquisador analisa os dados de forma indutiva, fazendo abstrações à medida que os dados se agrupam. O objeto de estudo em pesquisas qualitativas são as realidades específicas, lembrando que o objetivo principal do pesquisador é construir conhecimento, e não emitir opiniões sobre um determinado contexto.

Na pesquisa em questão, a primeira indagação proposta às participantes, relativa à experiência de estágio, oferecia duas alternativas de resposta pré-definidas, que visavam avaliar a contribuição do estágio para a formação das entrevistadas. As opções eram: a) para conhecer a realidade da escola; e/ou b) para aprender com os professores. Do total de 45 entrevistadas 31, o que corresponde a 68,89% do total, afirmaram que a experiência de estágio foi benéfica em ambos os aspectos. Ou seja, contribuiu tanto para o conhecimento da realidade escolar quanto para o aprendizado com os professores.

Em relação ao aprendizado com os professores, foi observado que 18 das estagiárias, correspondendo a 58,06% das entrevistadas que selecionaram ambas as alternativas, destacaram a oportunidade proporcionada pelo estágio de estabelecer uma ligação entre a teoria aprendida no curso de Pedagogia e a prática pedagógica implementada pelos professores nas escolas. As respostas apontaram que no momento do estágio foi possível melhorar as teorias aprendidas no curso, consolidar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, aproximar a teoria da prática, aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos, conciliar e integrar a teoria e a prática, vivenciar a prática, aprender na prática tendo a teoria como base, aprender a didática na prática, observar como a teoria é utilizada.

Embora a maior parte das entrevistadas tenha revelado uma visão de certa forma integradora entre a teoria e a prática no estágio, uma das estagiárias expressou a seguinte reflexão: " Pra mim há muita diferença entre aprender os conteúdos que são passados nas aulas na faculdade (teóricos) e trabalhar com isso (prática). Somente com a faculdade eu imaginava ser uma coisa bem diferente de como realmente é na escola. Também aprendo coisas muito mais objetivas na escola que não são nem faladas na faculdade". Outra estagiária apontou: "Conhecer a realidade da escola pois muitas vezes a teoria e a prática podem ser diferentes (...)". Essas declarações ressaltam que a questão da integração entre teoria e prática na formação de professores para a educação básica tem sido uma preocupação duradoura, devido à tradicional divisão existente entre esses dois elementos (Pimenta, 2019). As respostas das entrevistadas revelaram que as teorias são geralmente associadas aos conteúdos do curso de Pedagogia e a prática ou a atividade profissional em si é vista como o exercício da docência que acontece no ambiente escolar.

Segundo Almeida e Pimenta, é imperativo que as práticas de estágio transcendam a dicotomia entre

© 2024 Global Journals

teoria e prática, estabelecendo-se como uma entidade unificada. Nessa perspectiva, o estágio e a prática são percebidos como uma unidade, onde ambos se estabelecem como uma dimensão de investigação. A pesquisa é empregada como um instrumento fundamental para garantir uma aproximação à realidade e a possibilidade de reflexão na escola, com base nas ferramentas teóricas adquiridas durante o curso. Além disso, essa abordagem promove nos estudantes, futuros professores, a concepção de pesquisa como um princípio formativo do ensino. Isso contribui significativamente para o processo de construção de sua identidade docente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Ainda com relação ao aprendizado com os docentes da escola, as estagiárias que participaram da pesquisa mencionaram a mediação de conflitos e o planejamento e gestão das atividades com os estudantes, conforme ilustrado pela seguinte estagiária: "(...) aprendemos com os professores o tempo inteiro, aprendemos a mediar conflitos, a conduzir as atividades e as aulas".

Em relação à compreensão da realidade escolar, as estagiárias relataram que o estágio possibilitou a experiência com a rotina e a dinâmica escolar, a familiarização com a estrutura da instituição, a interação com a diversidade de professores e alunos, o relacionamento com a gestão escolar e a capacidade de lidar com situações imprevistas.

No questionamento inicial acerca da contribuição do estágio para a formação docente, foi observado que 13,33% dos estudantes, o que corresponde a seis indivíduos, indicaram que o estágio contribuiu exclusivamente para o conhecimento da realidade escolar. A "realidade escolar" foi definida por essas estudantes como a discrepância entre a teoria (no curso) e a prática no ambiente escolar, demonstrando métodos de implementação ou a utilização de estratégias de ação adotadas pelos professores da instituição. Adicionalmente, os estudantes mencionaram que o estágio contribuiu para o desenvolvimento de habilidades para a futura prática docente. Conforme relatado por uma das estagiárias: "Pois na faculdade, é muita teoria, ensinam muito o que fazer e como fazer, porém apenas nos estágios ficamos frente a frente com uma sala de 25 alunos cada um com sua especialidade. Na teoria é muito raso, postura, comportamento e rotina é apenas na prática".

No início do estudo, um contingente de 8 participantes, correspondendo a 17,77% do total, indicou que a contribuição do estágio se restringia ao aprendizado com os professores. As justificativas para essa percepção centraram-se em diversos aspectos. Primeiramente, os professores proporcionaram para as estagiárias orientações para o manejo de situações problemáticas (mediação de conflitos). Além disso, instruíram sobre os cuidados e a higiene das crianças. Outro ponto relevante foi a adaptação das aulas com os recursos disponíveis na escola. Por fim, os professores demonstraram como lidar com imprevistos que estão além do controle.

Marcelo (2009) apresenta que, em se tratando dos conhecimentos necessários aos professores, sem dúvida, o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados possui grande importância. Na fala das estagiárias, esses conhecimentos estariam relacionados às teorias apresentadas no curso. O conhecimento que podem construir no momento do estágio na escola seriam as estratégias de apresentação e formulação do conteúdo para facilitar a compreensão dos alunos. Esse seria o conhecimento didático que engloba a organização dos conteúdos, os problemas emergentes e a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades. Ao examinar as estruturas curriculares dos programas de formação docente, identifica-se uma fragmentação notável e uma falta de coordenação entre os diferentes tipos de conhecimento mencionados anteriormente. Por um lado, são apresentados os conteúdos disciplinares e, por outro, os conteúdos "pedagógicos". (Marcelo, 2009). Esta falta de coordenação entre diferentes tipos de conhecimentos também pode ser observada na justaposição entre a universidade e a escola. Feiman (2001) já destacou este fato, referindo-se ao divórcio que existe na formação inicial, onde os estudantes frequentemente percebem que tanto os conhecimentos quanto as normas de atuação na Instituição de formação têm pouco a ver com os conhecimentos e práticas profissionais. Neste contexto, os estudantes costumam se encantar com a realidade da escola e, ao retornarem à atividade acadêmica, começam a desvalorizar - por considerá-la menos importante - a necessidade de certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

Em vista da relevância do estágio na construção da identidade profissional do docente em formação, questionou-se às estagiárias sobre a percepção de sua futura atuação docente. Nesse sentido, indagou-se como elas se autodefinem enquanto futuras educadoras, isto é, que tipo de docentes elas preveem ser quando estiverem em pleno exercício da profissão. Das 45 entrevistadas, 9 (20%) afirmaram que serão acolhedoras. Além de acolhedoras, 31,11% (14) participantes mencionaram outros atributos como cuidadosa, amorosa, empática, alegre, mansa, compreensiva, organizada, que saiba ouvir os alunos, confiante, criativa, que entenda as dificuldades dos alunos, dedicada, amiga, inspiradora, que ama o que faz, paciente, divertida, dócil, incentivadora, que respeita os seus alunos.

As características docentes identificadas pelas entrevistadas convergem com a filosofia educacional de Paulo Freire. Freire postulava que a educação deveria funcionar como um catalisador para despertar a consciência de professores e alunos, capacitando-os a

© 2024 Global Journals

reconhecer seu papel na transformação de um mundo marcado por injustiças. Ele enfatizava a importância do diálogo na educação, um processo que requer confiança mútua, respeito e amor (entendido como cuidado e compromisso). Freire também defendia que os professores deveriam possuir um profundo senso de amor, empatia e compaixão. Na perspectiva de Freire, um professor amoroso e dedicado é aquele que se engaja em um diálogo autêntico com os alunos, respeita e confia neles, e está comprometido em ajudá-los a questionar o mundo ao seu redor e buscar a transformação social. Em sua obra de 1996, Freire introduz o conceito de "amorosidade", que emerge da capacidade dos indivíduos de amar o mundo e os sujeitos em sua realidade concreta (Freire, 1996; Jackin, Benvenutti, Haracemiv, 2021).

Prosseguindo com a análise das características que as futuras educadoras preveem possuir, observou-se que 20 (44,44%) estagiárias responderam de maneiras variadas que serão dedicadas e comprometidas com o processo de aprendizagem de seus alunos, buscando elucidar de maneira eficaz os conteúdos e atuando como facilitadoras do aprendizado. A promoção da autonomia dos estudantes foi outro aspecto salientado por estas futuras profissionais da educação. Adicionalmente, o compromisso com a educação e a construção do conhecimento dos alunos foram outros pontos enfatizados. A seguir, um depoimento de uma das entrevistadas: "Professora que dá autonomia à criança para pensar, refletir e decidir por si próprio, tornando meu aluno um pesquisador e questionador, para que seja um adulto decidido, empático e ativo socialmente". Outra estagiária discorreu: "Uma professora comprometida, cheia de ideias e diferentes maneiras de ensinar e criar, empática, que crie crianças com senso crítico".

No contexto dessas entrevistas, nas quais as futuras educadoras expressam seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, seis delas afirmaram que buscarão constante atualização, construindo novos conhecimentos e aprimorando os já existentes, além de inovar em seus métodos de ensino. Uma entrevistada expressou: "Penso que serei uma professora muito focada no meu aprendizado contínuo, querendo ser cada vez mais uma versão melhor de mim como professora. Pois quero honrar as professoras que me inspiraram e me instigaram, com sorte poderei ser para alguém um pouco do que foram para mim". Outra explicou: "(...) e uma formação continuada para estar sempre atualizada em relação às metodologias".

Sobre a futura prática como professora, uma das participantes da pesquisa afirmou que adotará uma postura respeitosa, porém não permissiva, pois não se considera uma prestadora de serviços. Outra participante expressou incerteza quanto à sua futura atuação como docente após a experiência do estágio.

Com base nas respostas fornecidas pelas estagiárias investigadas acerca da contribuição do estágio para a sua formação docente, é possível inferir que, quando questionadas sobre os objetivos do estágio, as discentes direcionam suas respostas para uma visão mais técnica da formação. Esta visão engloba a relação entre teoria e prática e as dinâmicas da realidade escolar. No entanto, quando se referem à sua própria atuação como docentes, as respostas tendem a se concentrar em características mais pessoais em suas interações com os alunos.

III. Considerações Finais

A análise dos dados coletados na pesquisa indica que o estágio desempenhou um papel significativo na formação das estagiárias, tanto no que se refere ao entendimento da realidade escolar quanto ao aprendizado com os professores. Esta contribuição é caracterizada pela oportunidade de aplicar, no ambiente escolar, a teoria apresentada durante o curso universitário. Esta perspectiva sobre a relação entre teoria e prática ressalta a concepção das entrevistadas de que teoria e prática são entidades distintas, cada uma com seu espaço específico de manifestação. Em outras palavras, a teoria é desenvolvida nas salas de aula universitárias, enquanto a prática ocorre na escola. Esta visão também se aplica ao entendimento da realidade escolar, um ambiente onde, frequentemente, a teoria precisa ser adaptada para ser efetivamente aplicada no cotidiano dos estudantes. Na interpretação dos dados, aprender com os professores da escola significa observar como a experiência deles no trato com seus alunos pode enriquecer a futura prática das estagiárias, permitindo a aplicação, em situações reais na escola, da didática teoricamente ensinada no curso.

Em relação ao desenvolvimento da identidade docente, a investigação indicou que, para as participantes, essa construção se divide em duas perspectivas: uma é o desejo de se tornarem educadoras que inspirem confiança em seus estudantes, sendo afetuosas, acolhedoras, pacientes, amigáveis e motivadoras. A outra perspectiva está relacionada ao compromisso com o aprendizado de seus futuros alunos. Estes dados podem sugerir que a experiência do estágio, neste momento, não proporcionou às futuras educadoras a oportunidade de construir uma identidade docente reflexiva e crítica, evidenciando uma preocupação em estabelecer um bom relacionamento com os alunos e promover o seu aprendizado.

Nesse contexto, é imperativo fomentar estratégias que possibilitem a construção do educador como um profissional intelectualmente crítico, reflexivo e investigativo. Este profissional deve ser capaz de analisar tanto a sua prática individual quanto a prática educacional que se desenvolve na escola e em outros contextos profissionais. Este profissional, munido de

© 2024 Global Journals

uma sólida formação teórica, é capaz de elaborar respostas aos desafios encontrados em sua prática docente. Este educador tem consciência das realidades em que seus alunos vivem e possui conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia, os quais estão em conexão com a prática pedagógica docente. Este conhecimento permite-lhe analisar, compreender e criar procedimentos de ensino para assegurar a aprendizagem. Ele é capaz de participar ativamente na reinvenção das práticas e das escolas, possui sensibilidade social e humana e está comprometido com a superação das desigualdades educacionais. (Pimenta, 2019).

Para transcender a dicotomia entre teoria e prática na formação do professor, e promover a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva, defende-se a integração da pesquisa nos estágios. O objetivo é que o processo da pesquisa conecte os futuros docentes aos conhecimentos que estão sendo mobilizados, colocando ambos, estudantes e conhecimentos, frente a frente. Isso é mediado pela ação do professor, que planeja, define, propõe e dirige as atividades e ações necessárias para que os estagiários desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Isso também lhes permitem que (re)construam, (re)signifiquem e (re)elaborem o conhecimento. A incorporação da pesquisa no estágio tem o potencial de manter uma ligação ininterrupta entre todas as atividades teóricas e práticas dos cursos e a prática educativa das escolas, considerando seus contextos histórico-sociais. Esta ligação é fundamental para a caracterização do estágio como elemento essencial para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva.

References Références Referencias

1. Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (Org.). (2014). Estágio supervisionado na formação docente. São Paulo: Cortez.
2. Banco Mundial. (2014). Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Recuperado de https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf
3. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
4. Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies, 16(*6), 1021-1046. https://doi.org/10.1177/017084069501600605
5. Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos. (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. Mourin, Trads.). Porto Editora.
6. Carvalheira, E. M. (2022). Formação de Professores da Educação Básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo Francês.
7. Carvalho, A. B., Brocanelli, C. R., & Silva, V. P. (2019). Formação de professores na França e no Brasil: comparativos e possibilidades de atuação. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de https://journal.unoeste.br/index.php/ch/issue/view/169
8. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
9. Dubar, C. (2009). A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. EDUSP.
10. Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
11. Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (2000). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 399-414.
12. Ferreira, L. G., & Ferraz, R. D. (2021). Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista Hipótese*, 7, e021017. DOI: 10.47519/eiaerh.v7.2021.ID52. Disponível em: https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/52. Acesso em: 23 maio. 2024.
13. Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.
14. Gatti, B. A. et al. (2019). Formação de Professores no Brasil: 20 anos de avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240001.
15. Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: Aspirations and actualities. London: FalmerPress.
16. Hong, Ji. (2010). Pre-service and beginning teachers professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003.
17. Jackiw, E., Benvenutti, C. D. A. da S., & Haracemiv, S. M. C. (2021). A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. *Revista Teias*, 22(67), 7-17. https://doi.org/10.12957/teias.2021.61965
18. Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 109–131. Recuperado em 23 de maio de 2024, de https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8

© 2024 Global Journals

19. Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
20. Nghia, L. H. T., & Ngoc Tai, H. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1
21. Pimenta, S. G. (2019). Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In C. da Cunha & C. C. de França (Orgs.), *Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado* (p. 147). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. ISBN: 978-85-62258-31-2
22. Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira De Educação*, 24, e240001. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001
23. Pimenta, S. G. et al. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 43(1), 15-30.
24. Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.
25. Sarmento, T., Da Rocha, S. A., & Paniago, R. N. (2018). Estágio curricular: O movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Práxis Educacional*, 14(30), 152-177. https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365
26. Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educ.Rev.*, 29(4), 215-244.
27. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books. Recuperado em 26 de novembro de 2021, de https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf
28. Shulman, L. S. (2012). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
29. Souza Neto, S. de S., Cyrino, M., & Borges, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. *Rev. Port. de Educação*, 32(1), 52-72.
30. Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551_571. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013
31. Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 13(5), 5-19.
32. Tardif, M., & Lessard, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. *Vozes*.
33. Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London: Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

© 2024 Global Journals