



## EU, PROFESSOR?

### Reflexões sobre o estágio supervisionado e o fortalecimento da identidade docente

Matheus Gomes da Silva

matheus19gomes@hotmail.com

---

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço: Avenida Transnordestina, s/n. Bairro Novo Horizonte. CEP 44036-900. Feira de Santana/BA

Maria Cleonice Barbosa Braga

nicebraga08@gmail.com

---

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço: Avenida Transnordestina, s/n. Bairro Novo Horizonte. CEP 44036-900. Feira de Santana/BA

#### RESUMO

O estágio se configura numa das etapas mais importantes do processo de formação inicial de professores. Este trabalho tem como proposta fazer uma autorreflexão a fim de compreender como os estágios supervisionados, principalmente o de regência, contribuíram para o fortalecimento da minha identidade como futuro professor de Geografia. A fim de alcançar o objetivo, teve como procedimento metodológico a autobiografia, pautada numa abordagem metodológica de cunho qualitativo. Por meio da reflexão, me propus a analisar o meu período de regência, onde a minha própria prática, o meu estágio, se funde com a pesquisa e se transforma num objeto de estudo. Nessa experiência, vislumbrei a função sociopolítica que o professor tem e o papel deste profissional de mediar a construção do conhecimento de um estudante para que sua visão de mundo se amplie. Percebi também que é sempre possível trabalhar o conteúdo articulado com a realidade. Destarte, as experiências vividas na regência permitiram que eu desenvolvesse os meus primeiros saberes docentes experienciais, bem como o avigoramento da minha identidade docente.

#### PALAVRAS-CHAVE

Estágio, Autorreflexão, Identidade docente.

**ME, TEACHER?**  
**Reflections about the supervised internship and the  
fortification of teachers identity**

**ABSTRACT**

The internship is set up in one of the most important steps initial formation of teachers. This article has the purpose of doing a self-reflection to understand how the supervised internship, the main one is the regency, helped me how to strengthen my identity as a future Geography teacher. To reach the objective it had how methodological procedure the self-biography working as a qualitative methodology. Through this reflection, I had the purpose of analyzing my regency period which my own practice joins the research and becomes in one studying objective. With this experience I noticed the sociopolitical function that the teacher has and his function of building the student knowledge to enlarge the world view of this student. I noticed it's always possible to work the didactic subject with the reality. Like this, the experiences allowed me the development of my first teachers knowledge just like the force of my identity teachers.

**KEYWORDS**

Internship, Self-reflection, Teachers identity.

**Introdução**

O estágio se configura numa das etapas mais importantes do processo de formação inicial de professores. É o momento da reelaboração e ressignificação dos saberes teóricos e pessoais construídos ao longo da formação específica e da vida. Assim sendo, apresento este texto como resultado final de uma parte do processo de minha formação em Licenciatura em Geografia.

Este trabalho versa sobre o fortalecimento da minha identidade docente e tem como proposta fazer uma autorreflexão a fim de compreender como os estágios supervisionados, principalmente a regência, contribuíram para esse processo. O problema que me norteou nesse propósito foi: Como estou aprendendo a ser professor a partir estágios supervisionados?

A escolha por essa perspectiva de investigação vincula-se ao fato de possibilitar-me a refletir sobre as ações desempenhadas no período da regência. Ademais, entendo que a minha prática durante os estágios foi norteadada tanto pelo saber acadêmico, quanto pelo saber pessoal, do cotidiano, pois, ao inserir-me na sala de aula, não descartei os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, fora do contexto acadêmico. Embasei-me na concepção de que a relação do eu pessoal e do eu profissional não é uma relação

dicotômica, pois a maneira como cada professor ensina está estritamente vinculada à sua personalidade. Deste modo, através da escrita autobiográfica, pretendi iniciar um processo de autoconhecimento.

## A proposta metodológica deste trabalho

Em se tratando de pesquisa em educação, certas especificidades, tais como: a natureza dialética da educação entre homem, mundo, história e circunstâncias; a carga subjetiva nela contida; a sua sujeição a situações imprevistas dentre outras, foram ignoradas por muito tempo pelos métodos positivistas de pesquisa, o que redundou em implicações na produção científica educacional. Conforme Ghedin e Franco (2011), são essas especificidades que concedem à educação um caráter complexo, o que requer métodos de pesquisas condizentes com tais complexidades.

Para Sánchez Gamboa (1996, p.115), é a pesquisa de cunho qualitativo que abarca as complexidades da educação, pois permite “a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos.” Deste modo, entende-se por pesquisa qualitativa a abordagem que se preocupa com o específico, o particular para o indivíduo; ela busca compreensão ao invés de explicar os fenômenos a serem estudados.

Na pesquisa de cunho qualitativo, conforme aponta Ghedin e Franco (2011), o professor vem à cena. A pessoa do professor, sua fala, a sua interpretação daquilo que vive, “a dimensão de suas necessidades, expectativas, trazem novo panorama: o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia”. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.60).

Acrescentam ainda que, nesse contexto,

Surgem questões relativas à identidade, à emancipação, à autonomia. À medida que os personagens falam, que se expressam, exprimem sentimentos, olham para si e querem perceber-se, vão surgindo ao pesquisador as questões de papéis sociais, de identidade, da busca do espaço existencial, bem como as do querer ser [...] (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.64)

Com relação ao objetivo dessa pesquisa, inferem que “a problemática dos estudos identitários só pode emergir como objeto de pesquisa quando se reconhece no sujeito, construtor de sua existência, alguém determinado, mas não condicionado [...]”. (*Idem, Ibidem*, p.64). Com isso, percebe-se que as identidades podem ser descobertas e investigadas por meio da pesquisa qualitativa. Embasada nessas prerrogativas, esta

pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, para alcançar seu objetivo, tem como procedimento metodológico a autobiografia.

A autobiografia é defendida por teóricos como Souza (2006) e possibilita refletir sobre os erros e acertos, as modificações no planejamento realizadas ao longo da regência, mudanças no meu “jeito de ser” de relacionamento interpessoal. Eu, como o sujeito-ator, produzo um conhecimento sobre mim mesmo, haja vista que a escrita narrativa pode remeter-me a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para mim mesmo as minhas experiências e as aprendizagens que construí ao longo desse curto período de regência (cinco meses). É um processo embasado na autorreflexão da minha prática e, como consequência, sobre os aspectos que implicaram ou potencializaram a minha aprendizagem e o fortalecimento da identidade docente em geografia.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre as seguintes temáticas: o estágio na formação docente e a pesquisa no estágio, tendo como principal aporte teórico Pimenta e Lima (2004). Sobre a reflexão na formação docente, destaca-se Contreras (2002) e Zeichner (2008). Sobre identidade e a constituição da identidade docente, destaca-se os escritos de Pimenta e Lima (2004) e Woodward (2008), dentre outros. Como se trata de um estudo autobiográfico, usou-se os estudos de Souza (2006) sobre as narrativas de si. Atrelado a isto, foi feito uso dos diários reflexivos que foram escritos durante todo o período de estágio e deles retirou-se as informações necessárias que subsidiaram a elaboração do texto final.

### Sobre a concepção do estágio e da atividade docente

Por muito tempo, estudiosos concebiam a teoria em contraposição com a prática. Deste modo, “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.33). A partir dessa visão, as autoras apresentam as concepções de estágio como imitação de modelos e de estágio como instrumentalização técnica.

A fim de não recair nessas concepções e fomentar a visão reducionista do estágio à prática instrumental ou à imitação de modelos, o estágio foi embasado na relação entre teoria e prática, pois se entende que não pode haver a separação entre as mesmas, ao contrário, elas se complementam e se fundem no ambiente escolar.

A visão de articulação entre teoria e prática é de suma importância para a formação do profissional docente porque a atividade docente é práxis e, como tal, está presente à unidade entre as mesmas, pois práxis é unidade entre teoria e prática. A atividade teórica por si só não é práxis, pois não modifica a realidade presente; a teoria serve de guia para ação humana e a aperfeiçoa (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996).

Sánchez Gamboa (1996) assevera ainda que só se entende a teoria como uma “teoria da prática” e a prática é oriunda da “prática de uma teoria”. Entre estas há um entrelaçamento à medida que a teoria é uma compreensão da prática e esta, só será compreendida à luz das teorias.

A partir do entendimento da relação inerente entre teoria e prática, novas possibilidades de ampliar a minha formação foram aprendidas. Uma dessas é a concepção do professor como pesquisador, que tem a finalidade de dirimir a visão que nossa sociedade tem de que o professor deve ser aquele que desenvolve o que diz os pesquisadores em educação. Isto posto, o professor, ao pesquisar o seu contexto escolar, consegue aliar a sua prática com a teoria.

Nessa perspectiva, o estágio se configura como um momento de aprendizagem e desenvolvimento da prática docente, mas, também, como objeto de pesquisa. Pimenta e Lima (2004, p.46), afirmam o seguinte sobre o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio:

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio [...].

Assim, percebo que o estágio como pesquisa possibilita que o docente em formação construa, desde o início de sua carreira, um posicionamento de pesquisador, um olhar crítico, reflexivo do contexto escolar no qual está inserido. E o nosso estágio foi construído nessa perspectiva, de promover a formação do professor de geografia embasada na pesquisa, na investigação na/e sobre a prática docente, com reflexão.

## A reflexão no contexto da prática docente

Como já enfatizado, essa pesquisa é pautada nos estudos do tipo autobiográfico e requesta reflexão sobre a minha atuação nos estágios como professor em formação.

Alguns teóricos trazem à tona a figura do professor como profissional reflexivo para ir de encontro às concepções da racionalidade técnica, onde todas as problemáticas que norteiam o ambiente educacional podem ser solucionadas por meio de um “sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (CONTRERAS, 2002, p. 105). Zeichner (2008) acrescenta que esse movimento também se configura como reação contra a concepção de professores como técnicos que apenas reproduzem o conhecimento construído por pesquisadores da educação. Até então, o professor não é visto como pesquisador.

Contreras (2002) discorre sobre a emergência da reflexão nesse contexto educacional trazendo as diferentes concepções de teóricos que abordam a temática, tais como Schön e Stenhouse. A teoria da prática reflexiva deste último é que será adotada nesta pesquisa.

Stenhouse discorre sobre a reflexão na perspectiva do professor como pesquisador de sua própria prática. Para ele, “é sobre os critérios implícitos de sua própria prática que os professores devem refletir” (CONTRERAS, 2002, p.117). Investigando e refletindo a suas ações no ambiente escolar, o professor encontra meios para melhorar e readequar a sua própria atuação. Destarte, o profissional docente transforma a sua própria prática num objeto de estudo.

Contreras (2002, p.122), embasado nas ideias de Stenhouse afirma que:

[...] é necessário realizar uma reflexão retrospectiva sobre a ação desenvolvida e suas consequências. Além disso, mediante esta reflexão retrospectiva sobre a atuação do docente e suas consequências, os professores desenvolvem sua compreensão das finalidades e valores que guiam a sua prática.

Por meio da reflexão, o professor também muda a sua atuação em sala de aula, bem como seus procedimentos teórico-metodológicos adotados. Sempre é possível que as coisas sejam de outra forma. Deste modo, a importância da reflexão sistemática é que, por meio desse ato, poderão ocorrer modificações na atuação e no posicionamento do professor em sala de aula, como defende Contreras (2002).

Ainda sobre a reflexão docente, Tardif e Lessard (2012, p.17), acrescentam que: “a formação de bons principiantes (professores) tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”.

Portanto, percebe-se que o crescimento do profissional docente perpassa pela reflexão sobre suas atitudes, verificando os erros e acertos para, assim, evoluir. Acrescentam que a reflexão retrospectiva favorece a articulação entre a teoria e a prática do professor, pois ele irá verificar se suas ações estão de acordo com os princípios educativos por ele traçados bem como os instituídos.

Ainda conforme Tardif e Lessard (2012, p.219), a reflexão:

Permite que o professor obtenha uma impressão geral do andamento da aula: satisfação das expectativas e dos objetivos do programa, realização dos pontos importantes do planejamento, apreciação das atitudes dos alunos, busca de causas da perturbação. Em função desses diversos fatores, o professor traçará algumas estratégias de intervenção seja junto ao aluno, seja na sua abordagem.

No entanto, algumas críticas pertinentes são levantadas sobre esta concepção do profissional reflexivo, como o próprio Contreras (2002) evidencia. As críticas giram em torno de que não é válido apenas o professor refletir sobre sua ação bem como as problemáticas que envolvem o contexto educacional ao qual está inserido, mas deve-se refletir a partir de uma teoria crítica, de cunho libertador e partir em busca de soluções para as problemáticas, que mobilize coletividades e não apenas o individual, ou seja, o professor. Neste caso, o docente intelectual crítico supera as deficiências daquele apenas reflexivo. Defende-se uma reflexão crítica e, portanto, mais ampla, fora das paredes das salas de aula, pois as problemáticas educacionais são também externas. Centrando a reflexão apenas no professor e na sua prática, corre-se o risco de responsabilizá-lo por todos os entraves da educação.

Dialogando com Contreras (2002), Zeichner (2008, p.543) infere que “uma consequência do foco sobre a reflexão individual [...] foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar”. Para este, a reflexão docente deve ser articulada com a luta por justiça social que, dentre muitos aspectos, significa tomar “decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER, 2008, p.546).

Mesmo com as relevantes críticas trazidas por esses teóricos sobre a reflexão em Stenhouse, pretendo embasar a minha pesquisa nesta concepção, pois “a reflexão retrospectiva é a que nos permite ir elaborando o significado de nossos valores educativos a partir de nossas tentativas de realizá-los na prática” (CONTRERAS, 2002 p. 126).

## Considerações sobre a identidade docente

Identidade é um conceito complexo e assume significados diferentes dependendo da perspectiva adotada. Nesse sentido, há necessidade de esclarecer a concepção que orienta esta investigação.

Cada um de nós possui características que nos distingue de outros. Deste modo, a identidade pode ser concebida como um processo em que se dá a formação e transformação do “eu”, conforme aponta Silva (2007). Para Woodward (2008), identidade se constitui em posições que assumimos e com as quais nos identificamos.

Souza (2006) afirma que a identidade é resultado de uma diferença que o sujeito define em si mesmo. Compreendo, portanto, que, no decorrer da nossa existência, vamos assimilando hábitos, ações, atitudes que nos caracterizam como indivíduo. Dialogando com Souza (2006), Woodward e Silva (2008) inferem que compreender a diferença é fundamental para compreender a identidade. Nessa perspectiva, os autores defendem uma análise de posição binária na constituição da identidade. Essa posição binária é a articulação entre identidade e diferença, pois “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (WOODWARD, 2008, p. 39). Essa diferença, fundamental para se compreender a identidade, emerge, do discurso da negação; e é relacional, ou seja, aquilo que o outro não é, eu sou. Sendo assim, evidencia-se a relação dialética entre identidade e diferença. As duas são inseparáveis. Silva (2008) ainda acrescenta que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2008, p.82)

Com relação à construção da identidade, Silva (2007) assevera que é um processo dinâmico que ocorre durante toda nossa vida. Não a recebemos naturalmente, mas a construímos social, cultural e historicamente e, à medida que vivenciamos novas experiências e novos contextos, pode ser reconstruída.

Ainda nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) inferem que a identidade é uma construção efetivada pela própria pessoa no decorrer de sua existência. São resultantes de nossas próprias escolhas, orientações e autodefinições, mas ressaltam que não as construímos sozinhos, ao contrário, somos influenciados pelo contexto sócio-histórico ao qual estamos situados. Acrescentam ainda que a construção dessas características que



nos tornam singulares se dá a partir da articulação entre as relações coletivas e os desejos que trazemos dentro de nós. Esta visão das autoras é corroborada por Silva (2008, p.76):

A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Com relação à identidade docente, Iza *et al* (2014), inferem que a sua constituição é embasado nas características pessoais do professor, oriundas da influência da família e experiências escolares anteriores, por exemplo, e daquelas que foram construídas no contexto profissional. Afirmam que:

Tudo o que vivenciamos é capaz de nos transformar, de nos deixar marcas. É possível inferir que a constituição da identidade docente perpassa tal concepção se pensarmos que tanto o futuro professor, quanto o docente de carreira, vivenciam situações durante seu desenvolvimento profissional que os transformam enquanto sujeito. (IZA ET AL, 2014, p.285)

No contexto da formação docente, o estágio se configura como sendo de suma importância, pois ali se dá o primeiro contato do futuro professor com a realidade na qual irá atuar e, portanto, o início da construção da sua identidade profissional bem como o robustecimento de sua identidade individual. Nesse espaço, o do estágio, incorrem reflexões sobre esse processo e o fortalecimento da identidade, pois o estágio é o lócus de onde a mesma emerge. No entanto, segundo Pimenta e Lima (2004), é uma identidade construída ainda pelos saberes acumulados e não já pelas atividades docentes. Iza *et al* (2014) acrescentam outro ponto de constituição da identidade docente no estágio: o fato deste favorecer a articulação entre o que se aprende na academia com a prática profissional, uma vez que as trocas entre as reflexões oriundas do meio acadêmico e as experiências do cotidiano escolar podem trazer contribuições à formação do futuro professor.

Por fim, segundo Gatti (1996 *apud* Pimenta e Lima, 2004), é na prática educacional que se reverbera a identidade do professor, pois se encontra permeada de concepções que o profissional adquiriu ao longo de sua vivência e formação profissional.

## O estágio supervisionado e seu papel no fortalecimento de minha identidade docente

“Matheus, você será um daqueles professores que aluno nenhum vai querer chegar perto, pois vai ter medo de você.” Essas palavras foram proferidas por um dos professores numa das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia. A partir daquele instante não esqueceria essas palavras. As tomei não como uma crítica destrutiva, não me permiti, sou muito otimista em tudo que faço, em todos as nuances da minha vida. Eu decidi começar com essas palavras pelo fato das mesmas nortear todo o meu processo de formação docente em Geografia, como algo a não ser concretizado quando da minha iniciante prática docente.

As palavras que compõem o presente trabalho denotam as minhas experiências vividas no estágio. As experiências, por sua vez, estão compondo a minha pessoa como um futuro docente e subsidiando o fortalecimento da minha identidade como professor de Geografia. Estas foram oriundas dos dois últimos períodos do ano de 2014. De início, a pretensão era ficar apenas na III Unidade, entretanto, à medida que fui descobrindo o que e como era ser professor, decidi dar continuidade, com a permissão da escola, ao estágio na IV Unidade.

Eu não sei de onde vem ou como começou a minha identificação com a profissão docente, mas um momento importante em que me identifiquei com a tarefa de ensinar foi evidenciada no meu ambiente de trabalho<sup>3</sup>. O que ocorria era o seguinte: toda vez que chegava na empresa um novo funcionário que precisava ser treinado para assumir novas funções, eu era designado para treiná-lo. E eu perguntava: porque só eu que tenho que treinar as pessoas? A resposta que obtinha era que eu tinha mais paciência para treinar e explicava tudo de forma minuciosa, de forma paulatina e sistemática. Foi aí que eu percebi que poderia enveredar-me pelos caminhos da profissão docente.

Acho importante ressaltar que a Geografia não foi minha primeira opção de curso superior; antes, havia prestado vestibular e, sendo aprovado, cursei apenas dois semestres do curso de Letras Vernáculas. Depois, decidi mudar para Geografia. Fiz o vestibular novamente e passei.

A opção dos dois cursos aos quais prestei o vestibular me levava à atividade docente. O fato de ter escolhido ser professor não foi bem aceito no ambiente em que trabalhava<sup>1</sup>. Muitos me incentivavam a fazer outros cursos dizendo que seria melhor pra

---

<sup>1</sup> Durante a primeira metade do curso eu conciliava os estudos com o emprego de auxiliar administrativo.

mim, tais como administração ou direito, pois, segundo eles, a profissão docente realiza um trabalho mal remunerado; professor é confrontado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade, o que não deixa de ser uma verdade. Mas vejo, hoje, que eles reproduziram um discurso social há tempos existente sobre a profissão. Mesmo sendo a docência, inferem Tardif e Lessard (2012), uma das ocupações do mundo moderno mais antiga, contemporânea à medicina e ao direito, se torna desvalorizada quando a situamos no rol da organização socioeconômica do trabalho. Isto decorrente da herança deixada à docência pelo paradigma do trabalho industrial em que o trabalho produtivo, importante, é aquele que redundava na produção de bens materiais e, neste caso, a docência, pelo fato de ter como objetivo ensinar, não tem valor por si mesma, assim:

O ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender [...] é simplesmente uma preparação para a 'verdadeira vida', ou seja, o trabalho produtivo [...] (TARDIF e LESSARD, 2012, p.17)

Mesmo assim, decidi continuar, pois eu não me identificava com nenhuma das opções de cursos supracitados e, à medida que fui descobrindo o que era a Geografia, a importância e objetivo dessa ciência, fui percebendo que era isso mesmo que eu queria.

No primeiro contato com a escola, em busca de um docente da instituição que quisesse me receber como estagiário, um dos professores de geografia me recomendou a não iniciar o estágio em séries iniciais do fundamental II, pois poderia causar-me grande impacto. Eu já estava pretendendo estagiar em séries mais avançadas; as séries iniciais não seriam meu foco. Afirmando isto porque percebo que o meu jeito de dar aulas não seria o mais adequado para uma turma de sexto ano, por exemplo. A minha postura, o jeito de falar, a seriedade, o fato de não ser tão extrovertido, ao meu ver, poderiam dificultar o meu trabalho. Ademais, durante minha formação, principalmente nos laboratórios de ensino de geografia (LEGs), sempre ouvia os professores dizerem que em turmas iniciais os professores tem que ser um tanto bem humorados, prover atividades lúdicas, haja vista que essas séries são caracterizadas por sujeitos hiperativos. Por isso decidi estagiar em turmas do ensino médio, embora tenha ciência de que estou me construindo como um professor para atuar em qualquer contexto escolar.

Como todo professor em formação, a insegurança de entrar pela primeira vez como regente numa sala de aula para lidar com algumas dezenas de pessoas foi

imperante (até então era só observador), haja vista que o estágio foi minha a primeira experiência como professor. Foram dias mergulhado em profundos pensamentos, reflexões, um turbilhão de emoções aflorando como ansiedade, insegurança, preocupação... Eu sempre fui uma pessoa tímida, um tanto introvertida e que não gosta nem um pouco de ser o centro das atenções. Então, ficava a pensar em como iria me portar e como iria me posicionar ante um ambiente onde se tem algumas dezenas de pessoas olhando para você. E em meio a tudo isso, ficava pensando naquela questão que mencionei no início deste texto: como não deixar os estudantes com receio, com medo da minha pessoa para não trazer prejuízos na minha relação com eles.

Nos dias anteriores ao início da regência, comecei a organizar o Plano de Ensino. Para montá-lo, perguntava-me: Como pretendo ensinar a Geografia? Embasado nos conhecimentos angariados até o presente momento, pretendia tornar as aulas de Geografia menos enfadonhas, menos memorizadas e partir para um ensino que procurasse, ao máximo, aproximar o assunto a ser abordado em sala de aula com a realidade do aluno; ouvir as suas concepções formadas sobre determinado fenômeno e, assim, ir mediando e abrindo caminhos para que seu cabedal de conhecimentos pudesse ser ampliado, como preconiza Castellar e Vilhena (2012).

O Plano de Ensino foi de imensa importância no meu período de regência, pois se configurou como um meio pelo qual eu programei todas as minhas ações, além de conceder-me mais uma oportunidade de refletir sobre os conteúdos que deviam ser trabalhados e os métodos adequados para tal; essa é uma das finalidades do Plano de Ensino, conforme aponta Libâneo (1994). Foi trabalhoso, mas senti um prazer em elaborar esse plano pelo fato de já ser uma pessoa, mesmo antes da formação em geografia, que gosta das coisas planejadas nos mínimos detalhes. Acho que aprendi isso durante o período que trabalhei como assistente administrativo.

Ainda segundo Libâneo (1994, p.222) “se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.”. Ainda nessa perspectiva, Luckesi (2006) assevera que o planejamento é uma atividade que tem intencionalidade, ou seja, que é ideologicamente comprometido, é assentado em opções filosófico-políticas, desde a designação dos fins a serem almejados, até os meios ao qual alcançar-se-á os objetivos estabelecidos. E eu tinha uma intencionalidade com os alunos daquela turma, digo até sociopolítica.

Isto posto, a partir das teorias aprendidas, meu objetivo era de ajudá-los a compreender a produção e organização do espaço geográfico de forma crítica; a

situarem-se sócio e historicamente no espaço; a compreenderem como se dá a produção do espaço geográfico, quais as intencionalidades existentes nesse processo. Ir além da aparência, a fim de que pudessem compreender o espaço nas diversas escalas de análise e procurar meios de transformar a nossa sociedade; a tomarem consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade no qual estão inseridos.

Destarte, a minha prática de estágio foi precedida de insegurança, reflexão e também de expectativa, durante o qual fiquei elucubrando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula, até porque a escola em que escolhi fazer os estágios é uma das mais rígidas da cidade, com uma doutrina de educação militarizada, cheia de regras, normas e competições entre as turmas.

Denomino essa parte do meu relato como “a estreia”, porque foi neste dia que se deu minha primeira intervenção na sala de aula, assumindo a figura de professor. Nessa primeira aula, a fim de obter uma aproximação maior com a turma, ter um pouco de conhecimento dos estudantes que compunham a classe e uma noção de como eu deveria trabalhar os conteúdos de acordo com as necessidades que eu percebi que a classe teria, fiz um breve diagnóstico<sup>2</sup> com as seguintes questões: 1) Você gosta de geografia? Por quê? Pra você, qual a importância de se estudar Geografia? 2) Nessa unidade, vamos trabalhar com “Dinâmicas populacionais”. Na sua opinião porque é importante para a Geografia estudar esse conteúdo?

A percepção que tive, de acordo com as respostas dos estudantes foram que: a maioria não gostava de Geografia; que estudavam Geografia para passar de ano ou porque é assunto cobrado nas provas de vestibular. A minoria disse que gostava, pois consiste na matéria que estuda nosso cotidiano, a relação entre clima, relevo, solo, como se localizar no espaço; ou seja, uma geografia muito voltada, ainda, para os aspectos físicos. Quanto à segunda questão, dentre as poucas respostas que obtive, afóra o “não sei”, foram: importante para saber como o mundo está povoado; para saber das taxas de natalidade, de mortalidade. Recordei-me do que assevera Lacoste em “Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” quando diz que esta ciência se torna simplória e enfadonha. Ainda persiste entre os estudantes o desconhecimento da função sociopolítica que a Geografia tem.

A partir dessas respostas, procurei embasar minhas ações nas teorias pedagógicas e didáticas aprendidas nas disciplinas de educação e nas específicas a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem satisfatório, tanto para mim quanto para os estudantes.

---

<sup>2</sup> O diagnóstico que eu fiz foi seguindo o exemplo do que ocorreu com a minha turma numa das disciplinas da área de educação do curso de Licenciatura em Geografia. A disciplina foi de Metodologia do Ensino de Geografia I.

Isto pelo fato de acreditar que eu também teria de sair satisfeito com o trabalho que realizei, e não só os estudantes, bem como tentar mostrá-los a importância que a disciplina tem para a nossa vida.

Todas as minhas aulas tinham o roteiro a ser seguido, ou seja, um plano de aula para nortear-me. De início, não quis ficar detido ao livro didático, conquanto, também não o desprezei totalmente. Procurei usá-lo como uma das fontes de informações para trabalhar em sala de aula, portanto, não o utilizei como única fonte de conhecimento para desenvolver as aulas. Outras que usava vinham de jornais, a fim de demonstrar a utilidade da Geografia para analisar e compreender os fatos na nossa sociedade.

Na maioria das aulas, procurei manter diálogo com a turma, procurando saber se eles viram em telejornais ou na internet algo sobre o assunto que estava sendo trabalhado e pedindo a contribuição dos mesmos; questionando-os “porque”, “quando”, “onde”, “porque acham isso?”. Todas essas sugestões foram tentativas de fazer com que eles vissem que a Geografia não tem importância somente para se localizar no espaço.

Também, sempre que possível, os perguntava, antes de trabalhar determinado conteúdo, o que já conheciam, se vivenciaram aquilo que estava sendo trabalhado, a fim de usar a própria experiência de vida deles como exemplos a serem usados em sala de aula. Com os próprios exemplos de vida deles, fazendo uso das teorias aprendidas nas Metodologias de ensino de Geografia, procurei aproximar a realidade vivida com os conteúdos, isto a fim de somar a geografia do aluno com a geografia escolar com objetivo de auxiliá-los na ampliação de seu cabedal de conhecimentos, como afirma Cavalcanti (2002). Ademais

A construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola, mas também fora dela [...] a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem do limite do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica. (CAVALCANTI, 2010, p.12)

Outra proposta minha foi de trabalhar os conteúdos da III unidade, Dinâmicas populacionais e mudanças no mundo do trabalho, articulando com os conceitos de Redes e Lugar. Eu me propus a fazer essa tentativa por conta de uma das aulas da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia II onde ficou mais claro a importância de se trabalhar os conceitos na sala de aula. Um dos dizeres da professora da referida disciplina foi que nortear-me nessa etapa do estágio. Ela disse que podemos olhar qualquer fenômeno geográfico por meio dos conceitos. Estes são como lupas, ao qual

fazemos uso para enxergar melhor um fenômeno trabalhado. Isto posto, ao trabalhar as migrações e as modificações no espaço geográfico do país, fizemos uso do conceito de lugar, na perspectiva fenomenológica, principalmente quando abordamos a nossa Região Nordeste. Com isto, buscava trabalhar o espaço geográfico, onde se realizam as relações sociais, econômicas, políticas e do ser humano com a natureza, em escala local, regional, nacional e global, entendendo e auxiliando os estudantes a compreenderem que o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica no qual acontecem todas as interações dos fatores sociais, econômicos, políticos e naturais, ou seja, as práticas sociais, como infere Castellar e Vilhena (2012).

Usando como exemplo a própria família dos estudantes, já que eles me disseram que muitos parentes foram embora para estados do Sudeste, os orientei na discussão a fim de que pudessem compreender as problemáticas que fizeram com que houvesse esses movimentos migratórios, as causas da saída dessas populações, o contexto econômico da época, articulando com o conceito de lugar e redes. Nesse contexto de migração nordestina, procurei fazer uso da música “A triste partida” cantada por Luiz Gonzaga e composta por Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré e fizemos uma rápida interpretação da letra da música procurando encontrar as causas da saída dos nordestinos, de acordo com a música e as causas, de acordo com o que estávamos aprendendo (embasadas em contradições socioeconômicas).

Num dos momentos mais interessantes do meu período de regência pude perceber o quão importante é a geografia e a função sociopolítica que o professor tem. Por coincidência, ou não, meu período de regência aconteceu justamente num dos momentos mais efervescentes da política e da democracia brasileira, as eleições presidenciais de 2014. Com este fato, pude fazer uso dos conhecimentos obtidos durante a minha formação para analisar de forma crítica o contexto político, social e econômico do meu país e ajudar aquelas estudantes a fazerem o mesmo. Tomo por exemplo o argumento usado por um deles concernente ao programa social “Bolsa Família”. Irei parafrasear a fala do estudante: “Matheus, depois desse ‘bolsa família’ ninguém mais quer trabalhar, só querem ficar em casa sem fazer nada. Por conta do dinheiro dado de graça, as mulheres estão tendo mais filhos para receber mais”. Para contra argumentar com o estudante, fiz uso de um dos conteúdos trabalhados na unidade, a pirâmide etária brasileira. Coloquei quatro pirâmides de quatro períodos diferentes que retratam a dinâmica populacional do país e solicitei que eles analisassem. Os indaguei: ao longo dos anos, o crescimento populacional do Brasil tem aumentado ou diminuído? Momentos depois vi nos rostos de muitos uma feição de surpresa, de espanto, após

perceberem a incongruência dos argumentos e raciocinarem geograficamente; assim me pareceu.

Nisto, percebi alguns pontos: o qual manipulados nós podemos ser, a importância que tem o estudo da geografia e como muitos estudantes ainda não conseguem associar o discurso geográfico com a realidade vivenciada, no caso, não conseguiram articular o conteúdo aprendido: as mudanças na estrutura etária do Brasil, com a realidade posta. Depois desse esclarecimento percebi que alguns mudaram sua opinião. Saí da aula naquele dia radiante, com sentimento de era aquilo mesmo que eu quero pra mim: ser professor, ajudar a pessoas a terem consciência e visão crítica da realidade. Percebi que a importância de ajudá-los a formar um raciocínio espacial está acima do simples fato da localização. É ajudar o aluno a pensar geograficamente em diferentes perspectivas para compreender mentalmente os diferentes fenômenos socioespaciais.

Por conta do pouco tempo, por sugestão da professora regente, tive que fazer uso dos seminários para, de certa forma, dar celeridade no trabalho dos conteúdos. Em cada apresentação dos seminários, pedi que fizessem a articulação do conteúdo com os conceitos que estávamos trabalhando. Eles ainda mostraram dificuldade em enxergar esse fenômeno geográfico por meio desses dois conceitos: lugar e redes, mas um pouquinho eles conseguiram, a partir de algumas mediações que fiz, o que me deixou satisfeito com o que havia construído com eles.

Num determinado momento da regência solicitei uma pesquisa sobre a estrutura étnica brasileira. As pesquisas se resumiram em textos copiados e colados de sites da internet, algumas até mesmo sem coerência alguma. Apenas um aluno tirou nota máxima no trabalho. Com relação à avaliação, determinei uma nota mínima a ser dada para os trabalhos menos estruturados, pois tive a preocupação em não ser muito rigoroso na correção das pesquisas até porque os alunos estavam acostumados com um jeito específico de avaliação da professora regente e não com as minhas exigências. Então procurei ser o mais sensato possível na avaliação dos trabalhos, embora no final do período de regência, ao pedir que eles me avaliassem, pude ouvir dizerem que eu era muito exigente, rígido. Confesso que eu não tinha percebido que eu me portei assim, mas acho que eles tinham razão. Eu sou muito perfeccionista e, por gostar de escrever bem, eu queria que eles também escrevessem com coesão, coerência, texto bem estruturado, ideias concisas.... Sei que isso não é ruim, mas tenho que ter em mente as problemáticas da questão educacional em nosso país. Não poderia exigir além daquilo que eles aprenderam nas séries anteriores.



Finalizada a III Unidade, decidi continuar na unidade posterior a fim de aproveitar o máximo possível desse momento, pois, como inferem Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* Pimenta e Lima, 2004), o estágio proporciona ao docente em formação a inserção na realidade na qual irá atuar. Deste modo, passar um pouco mais de tempo naquele ambiente me daria oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade atual da educação brasileira.

A IV unidade foi a mais curta, mas a mais proveitosa para mim. Já me sentia mais seguro, mais confiante. O meu relacionamento com os estudantes estava melhor, a minha postura em sala de aula também, mas eu ainda não consegui ser um professor do tipo engraçado, ou que faz a turma rir. No momento, não aprendi a ser assim, quem sabe mais à frente. Eu acho que preciso aprender a trazer o humor para a sala de aula para evitar que a aula fique monótona.

Nessa unidade, o conteúdo trabalhado foi “Urbanização” e “Urbanização Brasileira”. Minha proposta foi de trabalharmos os conteúdos definidos tendo como escopo de análise a cidade de Feira de Santana. Meu intento com isto era fazer com que eles enxergassem as problemáticas e a produção do espaço urbano no nosso espaço de vivência, na nossa cidade e não apenas como um conteúdo trazido pelo livro didático. Isto posto, por determinação da professora regente, decidimos trabalhar com apresentação em grupos. Cada equipe ficou com um conteúdo e com uma técnica para apresentá-lo. As definidas foram: história em quadrinho, maquete, jornal mural e vídeo.

Ao final de cada apresentação, abria-se um rápido espaço para discussões. Neste momento, complementava algumas informações, compartilhava alguns conhecimentos. Principalmente nesses momentos, procurava articular a questão da urbanização, com condicionantes socioeconômicos e as implicações ambientais, ou seja, articular os aspectos sociais e ambientais.

O final da regência foi um tanto frustrante. Estávamos nos últimos dias antes da avaliação da unidade e duas equipes faltavam apresentar os trabalhos. Por conta de conflitos de informações, ocasionados por mim mesmo, eu faltei a aula em que ocorreria essas últimas apresentações. Depois desse dia, não teríamos mais tempo para conclusão das atividades. Quando percebi o erro que havia cometido, comuniquei a professora regente a fim de encontrarmos uma solução para resolver a situação, que consistia numa aula extra. Comuniquei a turma sobre isso e recebi uma densa resposta de contraposição dos estudantes. Todos se posicionaram contrários a minha sugestão. Era a primeira situação de conflito que eu passava em sala de aula, eu não sabia como lidar com aquela situação.

Após acalmados os ânimos, retomei a argumentação. Primeiro, reconheci o meu erro em ter faltado a aula e os expliquei o que havia acontecido. Depois disse que não teríamos outra oportunidade de finalizar os trabalhos, pois teria que fechar a caderneta de notas em poucos dias. Eles contra argumentaram dando-me a entender que o problema não era deles, mas meu. Neste momento não fiz uso da “autoridade de professor” a fim de impor uma condição aos estudantes. Abri um espaço para que pudéssemos dialogar. É uma característica minha: sempre nos momentos de conflitos, em qualquer ambiente, promover um espaço de diálogo para que possamos entrar em consenso, num acordo, sem prejuízos para as partes envolvidas.

Enfim, a última aula. Depois de todo imbróglio ocorrido, os últimos grupos apresentaram. Reconheço que foi uma aula para “cumprir tabela”, como dizem. Alguns estudantes estavam dispersos, outros estavam se preparando para atividades de outros professores, enquanto outros estavam apresentando o trabalho. Foi triste para mim, mas foi muito válido para a minha identidade docente.

Na minha despedida, pedi mais uma vez desculpas pelo que fiz, mas deixei claro que a minha intenção era fazer o meu melhor e fazer com que os mesmos ampliassem cabedal de conhecimentos e que obtivessem uma concepção diferenciada de geografia: uma disciplina importante, que tem uma função social.

## Considerações finais

Antes de iniciar a experiência na regência, tinha algumas expectativas e inseguranças, mas eu não imaginava que iria conseguir fazer o que fiz. Aprendi, um pouco, a lidar com as perturbações que vieram, tanto nos atrasos do início das aulas, quanto nas suspensões das mesmas, o que provocava alterações no planejamento. Depois da primeira experiência de conflito em sala de aula percebi que são situações que não sabemos como e quando vai ocorrer e, portanto, não há como ter uma solução já pronta, preparada. Há que se encontrar uma saída juntos, dialogando.

Aprendi a estabelecer um bom relacionamento entre os alunos, equilibrando o respeito com uma dose de flexibilidade, contrariando aquele professor que me dissera que os alunos teriam medo de conversar comigo. Eu não percebi, nem ouvi pelos corredores, que alguém esteve com receio da minha pessoa. Isso foi extraordinariamente importante.

Com relação ao ser um pouco extrovertido em sala de aula, a trazer o humor, isso eu não consegui. Mas essa dificuldade que eu tenho me preocupa, pois tenho receio de tornar-me um professor monótono, por outro lado, penso que o sucesso do docente não depende só disso, mas de outros fatores como o compromisso com o trabalho, o respeito aos alunos. E esses eu considero que os tenho.

Vislumbrei nesse período, a função sociopolítica que o professor tem; a função de mediar a construção do conhecimento de um estudante fazendo com que sua visão de mundo se amplie e o mesmo se torne mais crítico ao observar a realidade posta, para nela, de maneira possível e que esteja ao seu alcance, atuar para transformá-la.

Também percebi que é sempre possível trabalhar o conteúdo articulando com a realidade, colocando exemplo do nosso Estado, da nossa cidade, do nosso bairro. Em vários momentos da regência busquei assim proceder e percebi que os alunos participavam mais das aulas e eu me sentia mais seguro do que estava fazendo.

Enfim, as experiências vividas na regência foram muito significativas, pois permitiram que eu desenvolvesse plena convicção de que, mesmo com esses momentos de tensão, de preocupações e de dificuldades, quero ser um professor de geografia. Permitiram também o desenvolvimento dos meus primeiros saberes docentes experienciais, bem como o fortalecimento da minha identidade docente. Estou me fazendo professor de Geografia.

## Referências Bibliográficas

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. 1ª ed. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-21.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, p. 11-27. 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15ª Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files>> Acesso em: 17/09/2015.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/>> Acesso em: 18/05/2015.

- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: \_\_\_\_\_. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O Estágio na formação de professores**. Unidade teoria e prática? 3ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo-SP: Cortez, 2004.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas-SP: Praxis, 1996.
- SILVA, Terezinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente: Vozes de professoras alfabetizadoras**. 2007. 152p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Área de concentração: Formação de Professores. Universidade Federal do Piauí – Teresina. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos>> Acesso em: 27/04/2-15.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_.(Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008
- SOUZA, Eliseu Clementino de. **O Conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro-RJ: Dp&A - Lamparina, 2006.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 535. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Recebido em 29 de fevereiro de 2016.

Aceito para publicação em 23 de dezembro de 2016.