

**“EU GOSTAVA MUITO DO CAOS QUE ERA AQUELA SALA”:
IDENTIDADES E EMOÇÕES NAS NARRATIVAS DE ALUNOS
DA LICENCIATURA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO**

*André Effgen de Aguiar**

RESUMO: Neste artigo investigamos, a partir das narrativas de alunos do 6º período do curso de Licenciatura em Letras Português, de um Instituto Federal, o lugar e o impacto do estágio supervisionado em sua percepção do fazer docente e na construção da identidade profissional desses futuros professores. Nesse sentido, apoiamos-nos nas discussões de Pimenta (2008) e Tardiff (2011) sobre estágio supervisionado; Hall (2006) e Dubar (2005) sobre a formação de identidades na contemporaneidade e Aragão (2011, 2014) que trata do papel da emoção na formação de professores. Articulando esse aporte teórico, e por meio da análise das narrativas dos alunos, defendemos que a identidade docente é construída e reconstruída ao longo de toda a trajetória profissional do professor e destacamos o papel das emoções na construção da identidade docente, pois será por meio delas que os alunos-estagiários iniciarão o processo de reflexão sobre o fazer docente, o que contribui, sobretudo, na construção de sua identidade como professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Identidade; Emoções; Análise de narrativas.

O estágio supervisionado como espaço de construção de identidades

Pensar a formação de professores nestes tempos de complexidade requer um olhar diferenciado sobre o fazer docente e as práticas desenvolvidas na educação básica. No campo da Linguística Aplicada, atualmente, encontramos muitas pesquisas que versam sobre a construção da identidade profissional e sobre a formação de um professor crítico e reflexivo, que nos levam a perceber que a formação desse profissional acontece a partir do estudo e das discussões realizadas nos cursos de licenciatura e por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Neste artigo, nosso foco será o entendimento de como se dá a construção da identidade docente na formação inicial de professores. Compreendemos que um dos espaços

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (Ufes). Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

para o desenvolvimento dessa construção identitária nos cursos de formação inicial de professores é a disciplina de Estágio Supervisionado, momento em que os alunos da licenciatura têm a oportunidade de se aproximarem da realidade em que atuarão, e poderão compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações docentes, tecendo sua teia de saberes e preparando-se para sua inserção profissional. Desse modo, torna-se relevante conceituar e entender o funcionamento do estágio supervisionado para, depois, por meio das percepções dos alunos da licenciatura, entender como o estágio se configura como um momento de reflexão sobre o fazer docente e como um espaço propício para o início da construção da identidade profissional.

Estudos sobre estágio supervisionado têm destacado que há, ainda, uma concepção dicotômica em relação aos componentes de formação específica e de formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Piconêz (1999), em pesquisa que reflete a dicotomia entre teoria e prática, analisa o papel do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e afirma que há, declaradamente, um status de *'grand finale'* para o estágio supervisionado, além de um caráter de complementação, haja vista a concepção de que o aluno da licenciatura precisaria aprender primeiro, para depois colocar em prática o que aprendeu durante o curso na realização do estágio.

Entendemos que o estágio supervisionado não deve ser encarado como o final de um processo, nem como complementação de conhecimentos, muito menos como sobreposição da prática em relação à teoria nos cursos de formação de professores. Coadunamos com a concepção de estágio de Pimenta e Lima (2008) que afirmam que

o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p. 45).

Assim, é preciso superar o mantra dos papéis teórico e prático do estágio supervisionado, ou seja, de que a teoria vem antes da prática. A superação dessa fragmentação se

dá a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Dentre os fatores que impactam a formação profissional docente de alunos da licenciatura, talvez o estágio supervisionado seja um dos mais significativos. Ele constitui o momento em que esses alunos se aproximam da atividade docente, experimentam um pouco do que será seu ambiente de trabalho, vivenciam situações da sala de aula, discutem sobre essas situações, e aproximam-se dos saberes que regem as relações entre professor e aluno, professor e escola, professor e sociedade.

A partir da construção desses saberes, entendemos que haverá a formação de um profissional reflexivo, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão. Desse modo, pensando o estágio supervisionado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA; LIMA, 2008), tendo como base a concepção do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialógico, compreendemos que o estágio é um espaço privilegiado de construção, desconstrução e reconstrução das identidades docentes.

Essa concepção de estágio rompe com o paradigma de formação de professores que irão se adaptar aos moldes educacionais vigentes, que serão capazes somente de reproduzir rotinas pedagógicas e transmitir conhecimentos prontos. Entendendo o estágio supervisionado nessa perspectiva de pesquisa e transformação da realidade escolar, observa-se a necessidade da formação de professores que assumam uma postura mais prático-reflexiva frente aos desafios da profissão e às mudanças dos contextos educativos, culturais e sociais. Esse professor deverá ser

capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Por essa capacidade de ‘autoanalisar-se’, ele pode então identificar os sucessos e insucessos e assim ajustar as suas ações. (TARDIF; LESSARD, 2011. p. 72)

É esse perfil de profissional proposto pelos autores supracitados que nos interessa formar, um professor reflexivo, crítico de sua própria prática, apto a entender os desafios que a atuação docente propõe e preparado para se autoanalisar. Compreendemos que a construção da identidade docente se dá nesses espaços de conflitos, quando, em relação com os outros e consigo mesmo, o professor é capaz de refletir sobre suas ações e, a partir dessa reflexão, construir saberes no intuito de aprimorar o seu fazer docente. Quando falamos em formação inicial de professores, é importante ressaltar que a oportunidade de participar e refletir sobre a prática docente acontece especialmente no momento do estágio supervisionado. É nessa hora que os alunos terão a oportunidade de vivenciar o contexto escolar, enfrentar as dificuldades impostas pela escola e iniciar a construção de sua identidade profissional.

Considerando essa visão de estágio supervisionado, pretendemos, então, neste artigo, investigar o papel do estágio supervisionado na percepção do fazer docente e na construção da identidade profissional dos estudantes da licenciatura. Para lograr tal intento, discutiremos, em primeiro lugar, a dinâmica das identidades na contemporaneidade, refletindo como a noção de identidade apresenta um caráter fluido e é construída numa relação dialética entre a história do indivíduo e as relações que ele estabelece com os outros. Em seguida, debateremos, a partir das narrativas dos alunos-estagiários, como se dá a construção da identidade profissional docente no momento da participação destes no estágio supervisionado. Ao analisarmos a construção da identidade docente nas narrativas dos alunos, percebemos o papel desempenhado pelas emoções no processo de transição entre o identificar-se como professor e tornar-se professor, o que nos releva a forte relação entre as emoções e a construção da identidade docente, e, então, que dedicamos a última seção deste artigo à análise e discussão da contribuição das emoções para a formação da identidade profissional dos participantes desta pesquisa.

Questões metodológicas

Esta pesquisa objetiva, a partir das narrativas de alunos do 6º período do curso de Letras Português de um Instituto Federal, que participaram da disciplina de Estágio Supervisionado I, no segundo semestre de 2018, pesquisar/interpretar o lugar e o impacto da experiência do estágio supervisionado na percepção do fazer docente e na construção da identidade profissional desses futuros professores.

De acordo com Muniz e Villas Boas (2017), pesquisas baseadas na escuta das vozes dos professores, que tomam a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação, contribuem sobremaneira para a compreensão da realidade educacional, repercutindo na construção de conhecimentos relativos aos processos formativos e à práxis pedagógica, por isso acreditamos que a utilização de narrativas de alunos da licenciatura para análise é uma forma de potencializá-las como processo de formação e conhecimento, pois

através da narrativa da vivência escolar e do trabalho docente, no campo do estágio supervisionado, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2006b, p. 159)

Entendendo, assim, a importância da narrativa na percepção e formação profissional do professor, utilizamos nesta pesquisa, como instrumento gerador de dados, a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), esse tipo de entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes, e o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Esse autor afirma que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (p. 152).

Em uma perspectiva qualitativa de pesquisa em ciências sociais, a entrevista é entendida como uma forma narrativa em si, pois o que o entrevistador e o entrevistado constroem é mais do que uma simples troca de perguntas e respostas, é uma oportunidade de reorganizar experiências pessoais e de se engajar em processos discursivos de construção identitária.

Para fins desta pesquisa, convidamos quatro alunos do 6º período do curso de Letras Português que haviam acabado de passar pela experiência do estágio no ensino fundamental, para participarem de uma entrevista, individual, quando conversaríamos sobre sua vivência do estágio. Preparamos um roteiro com três perguntas gerais e, desde o início, deixamos claro que não iríamos nos ater àquelas perguntas. A conversa deveria fluir, de acordo com o fluxo de suas lembranças, e o assunto poderia ir variando, conforme os tópicos que estivessemos discutindo. As entrevistas foram gravadas em áudio. Os entrevistados receberam nomes fictícios e, para proceder às análises e interpretações necessárias para atender o propósito desta pesquisa, selecionamos excertos dos discursos dos alunos, fazendo uma transcrição sem um sistema de notação específico, buscando manter traços da modalidade falada da língua.

A dinâmica da(s) identidade(s)

O cenário atual é de crise. Vivemos em uma sociedade que vê abalada a crença no dogma e desestabilizada a noção de verdade. Uma época de mudanças de perspectivas e inovações sociais, econômicas e, sobretudo, tecnológicas; tempo em que ideias paradoxais coexistem: racionalismo e irracionalismo, cientificismo e misticismo, humanismo e barbárie, intelectualismo e anti-intelectualismo e, nesse mix de dualidades, cabe acrescentar, no contexto brasileiro, a discussão de pós verdades, como o questionamento de a terra ser redonda ou plana. É óbvio que toda essa diversidade de dualismos iria impactar a sociedade, pisamos hoje em solo movediço, nossas bases não são sólidas, como antes pensava a humanidade, e o resultado disso são indivíduos em choque, em conflito, tentando, mesmo perdendo suas referências, seu sistema de crenças e valores, conviver em sociedade.

Para Fabrício (2006, p. 45-46), “a trajetória dos indivíduos contemporâneos vem sendo descrita em termos de desestabilização, descontrole, destradicionalização e vertigens perante as transformações céleres em todos os âmbitos da vida social, cultural, política e econômica”, e podemos associar todas essas transformações sociais a uma crise contemporânea da identidade. Estudar essa crise trouxe novos contornos para a noção de identidade, as abordagens mais recentes sobre esse tema tendem a desvalorizar ou a desconstruir uma visão estática do conceito, preferindo defini-lo como uma construção social que leva em consideração a agência, a razão e a autonomia dos sujeitos e suas relações com a sociedade.

Desse modo, entendemos que a identidade do sujeito não é dada, herdada ou pré-estabelecida, pois estamos tratando de um conceito que leva em consideração a conjuntura contemporânea da sociedade e as relações que os indivíduos estabelecem com ela. Devemos, então, tratar a identidade como um conceito que está em constante construção e desconstrução, um conceito que traz um dinamismo implícito, pois, ao longo de sua trajetória de vida, os sujeitos passam por inúmeras situações de socialização que estão imersos em determinados contextos sociais e culturais.

Para auxiliar na compreensão dessa temática complexa, partiremos da noção de identidade apresentada por Hall (2006), que inicia essa discussão fazendo uma retrospectiva de movimentos importantes que revolucionaram o pensamento e a cultura ocidentais na Modernidade e contribuíram para a mudança dessa concepção. Nesse percurso, foi possível traçar três sentidos e significados atribuídos à identidades: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito no Iluminismo era um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e de ação e, por isso, sua identidade era intrínseca a sua existência; com ele nascia, se desenvolvia e permanecia essencialmente a mesma ao longo da sua trajetória de vida. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa; assim, a identidade era considerada um fator interno, natural e individual, baseada numa concepção muito individualista de sujeito.

O processo de industrialização no séc. XIX acarretou mudanças no campo econômico e social que alteraram essa concepção individualista de identidade, que definia e acompanhava o sujeito desde o seu nascimento. Passa-se a entender com a complexidade da modernidade emergente que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas, que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos dos mundos que habitava. Dessa maneira, “o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e definido no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (HALL, 2006, p. 30). Nessa concepção de sujeito sociológico,

a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [...] A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2006, p. 11-12)

Na contemporaneidade, essa costura entre o pessoal e o público está sendo alterada. O sujeito com uma identidade estável e unificada como o sujeito sociológico “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Hall (2006) afirma que essa noção sociológica de identidade entrou em colapso devido a mudanças estruturais e institucionais sofridas pela sociedade, fazendo com que a projeção de nossas identidades culturais se tornasse mais provisória, variável e problemática, o que deu origem à concepção do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Pensando nesse sujeito pós-moderno, percebe-se que a identidade é definida historicamente e não biologicamente e que as identidades são construídas nas relações que o indivíduo estabelece com o outro na sociedade, fazendo com que o sujeito assuma diferentes identidades em diferentes momentos de sua existência. Esse caráter relacional da construção da identidade nos faz pensar que

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

A partir dessa concepção fluida e cambiante da identidade, percebemos que estamos diante de um fenômeno complexo. Podemos dizer que a identidade incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva, que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou relacional (DUBAR, 2005). Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de maneira isolada, indicamos a elas uma abordagem dialética: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Desse modo, não é possível a oposição entre identidades individuais e sociais, uma vez que toda identificação individual traz referências socialmente identificáveis. Nesse sentido, Dubar (2005, p. 110) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”, ou seja, a identidade pessoal incorpora já o social, os outros dentro de si, sem com isso reduzir a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes. Entendemos então que o social inclui o individual e o individual inclui o social.

Coadunando com esse pensamento, Castells (1997) afirma que essa dualidade – ser um participante social, mas também uma pessoa única e autônoma – pode contribuir para o potencial desenvolvimento das comunidades: por um lado, os participantes introduzem novas vozes por meio da identidade de projeto; por outro lado, as comunidades oferecem oportunidades para que os participantes desenvolvam novas posições do eu mediante a apropriação de diferentes discursos.

Essa abordagem dialética entre o individual e o social na construção da identidade se mostra fundamental na elaboração deste artigo, em que investigamos como a participação no estágio supervisionado e a relação estabelecida na interação entre a teoria estudada pelos alunos da licenciatura e a realidade da escola pública brasileira podem contribuir para a construção da identidade docente dos estagiários. É importante ter a percepção de que

quando se participa de uma comunidade, não se é apenas um participante, mas também um ser cultural e historicamente informado, com posições assumidas. Os licenciandos, quando vão para campo, chegam carregados de vivências, histórias e perspectivas que envolvem o ser professor, porém, quando entram em contato com o fazer docente e a realidade da escola, suas experiências anteriores e expectativas são remodeladas e reconstruídas, a partir das relações que eles estabelecem com os atores do espaço escolar (professores, alunos, gestores).

Nessa perspectiva, admitindo-se a possibilidade de os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferirem no mundo e, ao mesmo tempo, num processo de autorreflexão, modificarem a si mesmos, podemos considerar a construção da identidade docente simultaneamente individual e coletiva, pensamento que aprofundaremos na seção a seguir.

A formação da identidade docente

Entendido todo esse percurso e a dinamicidade do conceito de identidade na pós-modernidade, nesta seção enfocaremos o conceito de identidade profissional e compreender como se dá a formação da identidade docente, a partir da análise das narrativas de alunos do curso de licenciatura em Letras Português no momento em que os mesmos tinham acabado de concluir a etapa do primeiro estágio supervisionado.

Anteriormente, adiantamos que a construção da identidade docente acontecerá na interrelação entre o individual e o coletivo e, a partir dos estudos de Lopes (2007), entendemos que, na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e tem dependência da identidade pessoal, que comporta as outras identidades sociais desse indivíduo e as características comportamentais que lhe são próprias; já na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social, que, sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propícios à mudança. Então,

a identidade profissional não é separável, portanto, nem das identidades individuais como um todo, nem das identidades coletivas que

as sustentam e informam. Em cada exercício coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada exercício individual estão presentes as identidades coletivas e as restantes dimensões da identidade individual (LOPES, 2007, p. 04).

Desse modo, podemos afirmar que a construção da identidade docente se dá nesse movimento dialético entre o individual e o coletivo, em que o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual, ou seja, a identidade pessoal já inclui o social, os outros dentro de si, em um processo indissociável.

Numa perspectiva sociológica, Dubar (2005, p. 136) define a identidade profissional como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Nesse contexto, compreendemos que a identidade docente é resultado de um processo complexo de construção social em que as circunstâncias sociais não se separam da vida pessoal. Para Nóvoa (1992, p. 16) a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou produto, ela é “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim,

a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Aprofundando-se nas discussões sobre identidade docente, Guimarães (2005) afirma que a identidade profissional do professor está ligada à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Ela é estruturada individual e coletivamente pelos professores e está intimamente ligada à representação da profissão. É nesse ponto que entendemos que os cursos de formação de professores podem influenciar na construção da identidade profissional do professor, à medida em que eles possibilitem a reflexão e a análise crítica a respeito das diversas representações sociais construídas historicamente sobre a profissão. Será nesse confronto entre as representações e as demandas

sociais que haverá o reconhecimento da identidade construída durante o processo de formação.

Nessa esteira, Dubar (2012) nos apresenta um exemplo em que diz que a formação de um médico não acontece com o simples ingresso no curso de medicina, mas sim durante o contato com a prática médica. Para ele, nessa prática acontece a importante transição do que denomina de “mundo profano” para o “mundo profissional”. Podemos interpretar tal transição como a quebra dos estereótipos iniciais sobre a profissão para as atividades reais que envolvem o seu exercício. Nesse ponto, o autor afirma que o “mundo profissional” abarca o conjunto da “cultura” específica da profissão.

Entendemos que é exatamente esse o papel do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: iniciar confronto entre as representações existentes sobre a docência e as demandas reais da comunidade escolar e propiciar a quebra dos estereótipos sobre o ser professor que circulam no imaginário da sociedade. Todo esse processo ocorrido durante a participação no estágio irá contribuir, sobremaneira, para a (re)construção da identidade docente dos alunos estagiários, fazendo com eles, a partir de sua relação com os outros e com a realidade imposta pela escola possam refletir e analisar suas concepções preconcebidas do que é “ser professor”.

De acordo com os estudos de Cardoso, Batista e Graça (2016) essa (re)construção do ser professor

(1) vai buscar raízes na infância, na socialização primária no seio da família [...]; (2) desenvolve-se durante todo o percurso escolar, por meio de um longo aprendizado de observação [...]; (3) é alvo de um tratamento especializado durante a formação inicial, constituinte do processo de socialização profissional; e (4) prolonga-se pela carreira profissional [...] (p. 382)

Assim, observando esses quatro pontos, devemos entender a construção da identidade docente como um processo biográfico e relacional. Biográfico porque depende da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional, que lhe confere singularidade, ligada à sua história de vida e às suas múltiplas experiências (sociais, familiares, escolares e profissionais); relacional, porque resulta da relação que estabelece entre si e os outros, de identificação e de diferenciação. (DUBAR, 2005)

Resumindo, entendemos que a (re)construção da identidade docente se configura como um movimento complexo, dinâmico e sempre em movimento, que depende tanto de fatores internos quanto externos ao indivíduo e que faz parte de um processo de interação social num determinado contexto. Nas palavras de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a identidade profissional docente é

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, conscientemente, inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (p. 54-55)

Desse modo, percebemos que a identidade desse professor, inserido na pós-modernidade, que passa constantemente pelas inevitáveis mudanças de ordem social, política, institucional e pessoal pode ser mais ou menos estável, mais ou menos fragmentada, em diferentes momentos e em diferentes contextos, dependendo de seu projeto de vida, da situação de sua carreira e de fatores situacionais. Dito isso, e pensando o estágio supervisionado como espaço de [des(re)]construção da identidade docente, passamos a analisar o que dizem as narrativas dos alunos da licenciatura entrevistados no âmbito desta pesquisa.

O primeiro excerto que apresentamos contribui muito para entendermos a complexidade que se observa na formação da identidade dos sujeitos na pós-modernidade, momento em que houve a revisão do conceito de identidade por autores como Hall (2006), Dubar (2005) e Bauman (2001), rompendo com uma visão fixa, essencialista e única de identidade, conferindo um caráter móvel, múltiplo e heterogêneo às identidades culturais e às relações dos sujeitos com os objetos e imposições da ordem social (VÓVIO e DE GRANDE, 2010).

BRUNO: Tem que repensar o tempo todo. **Você não pode planejar uma aula hoje e achar que você pode dar a mesma aula para outra turma amanhã, porque não vai sair do mesmo jeito, as turmas são diferentes...então a aula pode ser diferente, porque você já é outra pessoa amanhã, os alunos são outras pessoas amanhã...então...precisa ser adaptado e quando você lida com o conhecimento com...na aula a gente percebeu, exemplo, que alguma coisa podia ter sido aplicada de outra forma, então no outro dia a gente já via como aquilo precisava ser aplicado.**

Como vimos na seção anterior, nessa perspectiva, a identidade se constrói nas interações sociais e conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam. Devido a isso, essa construção é compreendida como um constante devir, inacabada, em dependência dessas relações sociais que se estabelecem no curso das interações.

É exatamente isso que está explícito no discurso acima, esse inacabamento, esse fluxo permanente da formação da identidade fica claro quando o aluno afirma em sua narrativa: **“as turmas são diferentes...então a aula pode ser diferente, porque você já é outra pessoa amanhã, os alunos são outras pessoas amanhã”**. A afirmação desse estagiário nos faz pensar sobre a efemeridade das coisas na época em que vivemos, inclusive na transitoriedade de nós mesmos, de nossa personalidade, de nossas identificações. Percebemos, assim, que a construção de identidade é aberta e está em constante mudança, pois

as identidades são tomadas em seu caráter fluido, instável e fragmentado, dependente da interação social, da linguagem e dos sistemas de significação culturais que se têm à disposição e em contínuo processo de transformação e constituição. (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 55)

Concebendo a construção da identidade como esse processo contínuo e em transformação, podemos afirmar que a identidade do professor é construída ao longo de toda a sua trajetória como profissional, podendo ser iniciada na participação no estágio supervisionado, já que defendemos que o estágio se configura como espaço privilegiado da reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade e onde podem ser tecidos os saberes, os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente, sendo esse momento “o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida”. (BURIOLLA, 1999, apud PIMENTA e LIMA, 2008, p. 62)

Na narrativa a seguir, podemos observar uma questão básica em relação à formação da identidade docente: o ver-se ou reconhecer-se como professor.

MARA: As disciplinas que têm um aspecto pedagógico trabalharam muito meu olhar, sinceramente, porque **eu tenho uma experiência pedagógica antes da licenciatura como faculdade, e...eu não tinha esse olhar mais apurado, mais aguçado para questão do aluno em suas múltiplas dimensões** como **Jussara Hoffmann** fala, e...é muito interessante a gente ter esse olhar para o aluno, a gente observar esses aspectos todos. Se a gente pensa no fracasso escolar, por exemplo (...) porque **aí a gente percebe que não é só culpa do aluno, não é só culpa**

da escola, não é só culpa minha, entendeu? São vários aspectos que **você consegue distribuir o peso**, nesse sentido, e que você também consegue perceber que tem como melhorar, mas que **calma, essa responsabilidade não é toda sua, sabe?** Eu acho que **o que mais me apoia na licenciatura é isso, que esse peso fica um pouquinho mais...mais leve, sabe?** Eu me sinto mais feliz! Apesar dos altos e baixos que a gente teve durante a regência.

A aluna-estagiária narra que ela teve uma “**experiência pedagógica antes da licenciatura**”, e assim podemos nos perguntar: por que ela não disse ‘eu já sou professora antes de cursar a licenciatura’? Parece-nos que, para Mara, o curso de licenciatura tem papel central na formação da sua identidade como professora, porque nos dá a impressão, por meio do seu discurso, que será só a partir da conclusão desse curso que ela irá legitimar-se como professora. Antes da conclusão desse rito de passagem, o fato de dar aulas, para ela, não lhe confere o status de professora.

Pensando o papel da licenciatura na formação da identidade docente, podemos resgatar o exemplo dado na seção anterior, em que Dubar (2012) afirma que uma pessoa não se torna médica pelo simples fato de ingressar em um curso de medicina; assim acontece com um professor, pois não será o fato de passar por uma licenciatura que o tornará professor, já que esse não é um processo gratuito e automático. Marcelo García (2010) assevera que

a identidade profissional docente não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (p. 18)

Dessa maneira, a identidade do professor está relacionada à forma como ele vive subjetivamente o seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional, ou seja, é o exercício da profissão que influencia diretamente na construção da identidade profissional do professor. Como já afirmamos, a identidade docente será construída, desconstruída e reconstruída durante toda a trajetória profissional do professor, o que podemos ratificar aqui é a função da licenciatura e do estágio de encetar essa construção da identidade docente e do ser ou não professor.

Observando as nuances do discurso de Mara, percebemos que a estagiária acaba abordando um tema que é muito comum nos discursos docentes na atualidade: a questão

da culpa pelo fracasso escolar e o “peso” que a figura do professor carrega em decorrência disso. Brand (2010) afirma que

na sociedade contemporânea, os professores são responsabilizados universalmente por tudo que possa haver de errado na escola e na sociedade, sem se levar em conta a capacidade limitada de evitar isso e a abrangência do problema, que não se resume a um fato isolado, mas que é produto do que se produz socialmente. Novas exigências são cada vez mais acrescentadas ao trabalho dos professores. (p. 10)

Assim, nos parece que, de modo consciente, Mara nos revela a importância da licenciatura e, conseqüentemente, do estágio supervisionado, para o entendimento dessa questão que chamaremos aqui de “culpabilidade docente” e sua relação com as demandas construídas pela sociedade em relação à escola. Para ela, seu curso de formação inicial lhe dá suporte para mitigar esse peso, quando afirma que **“o que mais me apoia na licenciatura é isso, que esse peso fica um pouquinho mais...mais leve, sabe?”** o que nos faz inferir o papel da licenciatura e do estágio na construção da identidade docente dessa estagiária, pois é por meio de sua formação no curso de licenciatura e de sua participação no estágio que ela se mostra capaz de refletir sobre o fracasso escolar e a relação existente entre sociedade, escola, aluno e professor na divisão desse “peso”.

Na narrativa a seguir, o discurso de Carol nos revela o estágio como fator preponderante na construção da identidade docente. Neste excerto, a estagiária compartilha a desconstrução de uma identidade anterior, para dar lugar a uma nova.

CAROL: Foi uma realidade muito diferente da minha, por exemplo, no meu percurso escolar, eu não tive aquele modelo de ensino, foi diferente, porque eu estudei a vida inteira em escola particular, então para mim isso foi bem diferente nesse sentido também, mas acredito que **estar em sala de aula me obriga a pensar em como é estar numa sala de aula**, porque quando nós não estamos a gente não pensa sobre. É muito mais cômodo apresentar seminários aqui na nossa licenciatura e pensar em como vai fazer na nossa aula...**só que fazer é muito diferente, porque você tem alunos que não querem nem olhar para sua cara, você tem outros que estão interessados, e é difícil... como é que eu vou mediar isso?** Como é que eu vou organizar a turma? **E a gente aprende no estágio também a ignorar**, porque eu preciso me preocupar com quem quer aprender também, não só com os outros.

Como vimos anteriormente, a identidade docente é o resultado de um processo biográfico e relacional (DUBAR, 2005). Entre os acontecimentos mais importantes para a

construção da identidade profissional está a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho. Para Dubar (2005, p. 148) “é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos”, e é isso que podemos observar na narrativa de Carol, quando ela conta que a participação no estágio **“foi uma realidade muito diferente da minha, por exemplo, no meu percurso escolar, eu não tive aquele modelo de ensino, foi diferente, porque eu estudei a vida inteira em escola particular, então para mim isso foi bem diferente”**.

Quando chegam ao curso de licenciatura, os alunos trazem consigo ideias já preconcebidas e aspirações sobre a docência, fruto de identidades sociais herdadas de socializações anteriores, pelos quais começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A construção da identidade docente é um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de maneira singular, considerando, sobretudo, as suas experiências e vivências, que é capaz de relacionar com as projeções que tem para seu futuro em relação à sua carreira profissional. Para Cardoso, Batista e Graça (2016),

ao longo do processo de tornarem-se professores, a construção, desconstrução e reconstrução de suas identidades são influenciadas por três fatores contextuais: as experiências prévias (passado do professor enquanto aluno), a formação inicial e a prática docente, e o impacto do contexto educativo (prática na sala de aula e cultura escolar). Existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho. (p. 383)

Nesse excerto da narrativa de Carol, fica evidente a relação que ela estabelece entre sua história e o contexto de trabalho na escola pública. A estagiária nos revela que suas experiências em relação à prática docente estavam baseadas em vivências realizadas na escola privada, local onde estudou a vida inteira, e, ao deparar-se com a realidade da escola pública, deixa transparecer o choque que sofreu, ao perceber que o trabalho docente nessa esfera é diferente e permeado por problemas que não estava acostumada a vivenciar. Desse modo, podemos afirmar que, a partir da experiência do estágio, Carol desloca sua identidade de aluna do curso de licenciatura para uma identidade de professora e, nessa luta entre as esferas pública e privada, ela se vê em uma situação de professora de escola pública,

refletindo sobre sua realidade e mostrando o aprendizado que construiu, a partir da experiência desse choque.

Dessa maneira, a aluna nos mostra um novo saber, construído durante o estágio: **“E a gente aprende no estágio também a ignorar”**, o que nos leva a entender que quando um estudante da licenciatura, participando do estágio, se depara com uma situação que não condiz com a imagem que ingenuamente antecipou sobre a prática docente, ele se dá conta de que há outras exigências no exercício profissional e esse choque com a realidade o faz refletir e construir saberes que nascem do conflito e do dissenso, como aconteceu nesse caso. Esse saber construído por Carol (aprender a ignorar) deixa claro o percurso realizado pela aluna ao se “transformar” em professora da escola pública, momento em que ela faz uma reflexão sobre a profissão docente, quando diz: **“você tem alunos que não querem nem olhar para sua cara, você tem outros que estão interessados, e é difícil... como é que eu vou mediar isso? Como é que eu vou organizar a turma?”**, discurso que justifica esse seu saber construído, essa sua decisão. É comum durante o estágio que os alunos se deparem com os problemas da escola pública brasileira, e pensamos que o enfrentamento desses problemas também contribui para a construção da identidade desses futuros professores, pois

os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem **decisões** num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 68, grifo nosso)

A partir de nossa experiência, podemos afirmar que nos cursos de formação inicial docente pouco se fala sobre os instrumentos de trabalho, as condições salariais, a carga horária de trabalho excessiva, os riscos encontrados na escola, a saúde mental dos professores. O silenciamento da discussão desses temas nas diversas disciplinas da licenciatura faz com que os alunos, quando iniciam o convívio como estagiários no contexto da escola pública, sintam-se perdidos, confusos, pois a representação que tinham de escola, dos alunos e do ambiente escolar se desfaz no decorrer do seu trabalho, o que os obriga a criarem

novos sentidos e significações para o estar na escola e para o fazer docente, o que irá influenciar, sem dúvidas, na [des(re)]construção de sua identidade docente.

Feitas essas análises e observações das narrativas dos estagiários, podemos considerar que as formas de identificação que os alunos da licenciatura podem desenvolver em relação à docência recebem influência de suas interações sociais, desde a infância, com as experiências escolares e com as representações sociais da figura do professor. A entrada num curso de licenciatura e a participação no estágio supervisionado amplia o leque de experiências identitárias, fazendo com que os alunos possam ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e do contato que tiver com a prática docente durante esse período. Percebemos, então, que é na inserção na sala de aula e no contato direto com o fazer docente que o licenciando tem oportunidades concretas de construir, desconstruir ou reconstruir sua identidade profissional.

O estágio como espaço das emoções

Por que pesquisar as emoções? Em que esse fator pode contribuir ou interferir na formação de professores ou no processo educativo? No campo da Linguística Aplicada, notamos um aumento significativo de pesquisas que enfocam a relação entre as emoções e a construção de identidades na formação de professores (ARAGÃO, 2011, 2014; BARCELLOS, 2013, 2015; OLIVEIRA, 2016); estudos que apontam que a reflexão acerca do papel desempenhado pelas emoções na transição entre o identificar-se como professor e o tornar-se professor ajuda no (re)conhecimento de sua identidade profissional e na possibilidade de transformações, com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica.

Destarte, as investigações sobre emoções e identidades são importantes para compreendermos que pelas emoções podemos dizer quem somos, quem queremos ser ou o que queremos aprender. Martins e Souza (2015) afirmam que as emoções são frutos da interação social e podem fornecer entendimentos dos mais diversos contextos, sejam políticos, sejam sociais, sejam históricos, nos quais o ensino e o trabalho docente são incorporados.

Entendemos que a formação inicial enceta o processo de profissionalização e que o estágio supervisionado se configura como o momento de aproximação do aluno da licenciatura com o fazer docente, iniciando a trajetória formativa do futuro professor. É nesse período inicial que o aluno-estagiário conhecerá sua realidade de trabalho e terá que lidar com situações que podem (trans)formar sua identidade de professor, bem como fortalecê-la.

Aragão (2014) afirma que aspectos emocionais, históricos e sociais têm relevância juntamente com a reflexão no processo de compreensão da aprendizagem, pois, no domínio linguístico-reflexivo, temos a oportunidade de transformar as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, nossas identidades situadas, e aí vivemos novas experiências, concorrentes com novas emoções.

Nesse contexto é que entendemos a relevância da pesquisa narrativa para compreender/interpretar as emoções dos alunos em situação de estágio e como a emoção pode contribuir para a construção da identidade docente, já que este tipo de pesquisa proporciona oportunidades sistematizadas e sustentadas de reflexão acerca do fazer docente. Histórias pessoais e profissionais se entrelaçam com as histórias e experiências dos outros componentes do sistema, uma vez que somos indivíduos na coletividade. Para Aragão (2011), na pesquisa narrativa, há um

imbricamento entre o narrar, o conscientizar e agir e, em consequência, a historicidade narrativa se constitui como um agente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente consciente, no qual uma pessoa se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser empoderado de seus desejos e escolhas (p. 96).

Desse modo, essa metodologia de pesquisa procura promover uma reflexão sobre o processo de formação, dando aos sujeitos status de investigadores. No momento de elaboração da compreensão do seu percurso de vida e do início de carreira profissional é que os alunos-estagiários deixam transparecer seus medos, suas crenças, ansiedades, inseguranças e certezas sobre o trabalho na escola e sobre a profissão docente.

Na narrativa a seguir, Gabi nos relata sua primeira impressão sobre a turma e mostra como lidou com a experiência:

GABI: eu sou por natureza uma pessoa muito agitada e fiquei muito agitada também, a turma era agitada e eu entrei acho que meio que no ritmo da turma e me agitei também, só que eu gostei muito do estágio e **eu gostava muito do caos que era aquela sala,** não sei, isso porque eu acho que muitos professores, as disciplinas no decorrer do curso, com as falas de todos os professores de todas as disciplinas, a maioria sempre fala isso, que quem tem experiência com ensino fundamental, ensino médio, fala que **o caos faz parte e que a gente tem que saber lidar com isso,** [...] então eu ficava observando, mas pra eu aprender também como...**pra eu entender também como eu deveria lidar com aquilo...**

P: e você aprendeu?

GABI: eu aprendi sim...eu gostei muito do estágio.

Notamos que a aluna cria uma percepção da turma (era muito agitada), deixando transparecer um susto inicial, mas logo demonstra identificação com a situação, quando diz **“eu sou por natureza uma pessoa muito agitada e fiquei muito agitada também”** e justifica que, por essa agitação pessoal, ela conseguiu identificar-se com o grupo e entrar **“meio que no ritmo da turma”**. Nesse excerto, percebemos que a emoção inicial gerada pela turma na estagiária acabou transformando-se em identificação e fortalecendo a relação entre os sujeitos envolvidos, relação professor-aluno, levando a estagiária a afirmar que **“gostava muito do caos que era aquela sala”**, uma afirmação que destoa dos discursos de professores, de um modo geral.

Os problemas cotidianos e as relações conflituosas de sala de aula pouco são discutidos na licenciatura; porém, Gabi nos deixa claro que, além do sentimento de identificação com a turma, já se sentia preparada, pois afirma que **“muitos professores, as disciplinas no decorrer do curso com as falas de todos os professores de todas as disciplinas, a maioria sempre fala isso, que quem tem experiência com ensino fundamental, ensino médio, fala que o caos faz parte e que a gente tem que saber lidar com isso”**. Aqui ela nos deixa evidente o papel das diversas disciplinas da licenciatura para a formação do aluno como profissional da educação, já que entendemos que

é imperativa a sensibilidade de formadores em trabalhar, com seus professores em formação, o aprimoramento das relações sociais de

sala de aula, de forma a ressignificar determinadas experiências e relações. Até mesmo porque tais processos entrelaçam a vida diária de sala de aula e acabam por contornar profissionalmente a docência e por afetar diretamente a constituição do “ser professor” no candidato à docência. (OLIVEIRA, 2016, p. 27-28)

É função dos cursos de licenciatura, portanto, preparar o aluno não só intelectualmente, mas também emocionalmente, para que, ao deparar-se com situações de “caos” ou conflito, o estagiário saiba lidar e transformar toda essa vivência em aprendizagem, o que Gabi afirma ter acontecido no final do excerto analisado.

Outra narrativa que nos chamou a atenção foi a da estagiária Carol, quando fala de sua frustração com o desenvolvimento do trabalho na escola pública:

CAROL: Existe também na escola um problema de comunicação e é algo que a gente também precisa pensar sobre, né? Como é que eu vou chegar numa escola para trabalhar e eu preciso também correr atrás de saber dessas coisas, porque pode ser que não chegue até a mim, entende? E **isso me frustrou muito, me decepcionou muito**, eu chegava lá e a professora falava “não vai ter aula, vai começar tal hora” e eu: “caramba, como assim?” E aí teve até um dia que eu tive uma aula muito prejudicada por isso, porque eu cheguei, ela falou “a aula começa só 8 horas”, aí eu...**não tava preparada pra aquilo**, entendeu? **Eu tinha todo um planejamento de aula e essa também é a importância do estágio**, a gente tentar perder aquela ideia de planejamento fechadinho, né? **Eu preciso estar preparada para lidar com as eventualidades**, então vou chegar numa sala de aula e tudo que eu tinha planejado não vai acontecer... eu preciso refletir: como é que eu vou lidar com isso? Sabe? **A minha primeira experiência foi péssima, eu fiquei arrasada, fiquei muito chateada, me atrapalhou na aula.**

Carol demonstra várias emoções oriundas da percepção da desorganização e das eventualidades da escola pública brasileira. A partir de uma pergunta retórica, ela reflete sobre essa situação e começa a questionar-se para encontrar uma possível solução para esse problema que a fez sentir-se frustrada e decepcionada com a docência. Cabe aqui problematizar a imagem da escola pública desenhada por Carol e como essa imagem influencia nas emoções e na construção das identidades dos atores que interagem nesse contexto.

Nas palavras de Sarlo (2000 apud MOITA LOPES, 2016, p. 93) “na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa”, o que nos leva a entender que o discurso domi-

nante, hegemônico, da mídia, coloca a escola pública em uma posição de ineficiência, entendendo essa qualificação aos alunos e professores que ali estão. De forma contraditória, a sociedade impinge à escola pública a missão de ser um espaço de formação, transformação e ascensão social dos jovens das camadas menos privilegiadas da sociedade, o que é problemático, pois sabemos, a partir de nossas experiências como docente e como gestor educacional, e fica claro na narrativa de Carol, que a escola pública, de maneira geral, não consegue resolver nem os problemas mais corriqueiros de seu próprio funcionamento.

Essa representação conflitante de escola pública existente no imaginário da sociedade, em que a escola em um momento é o lugar de salvação da sociedade e em outro é uma instituição ineficaz, que mal consegue se sustentar com suas próprias pernas, irá influenciar, sobremaneira, nas emoções vividas/sofridas e na construção da identidade dos profissionais que ali trabalham. À medida que a sociedade impõe aos professores desafios para os quais eles nem sempre estão preparados, esses profissionais precisam se reinventar para dar conta de tantas demandas. Assim, o que por um lado causa angústia e sofrimento, como no caso narrado por Carol, por outro lado, pode produzir novos saberes sobre o fazer docente, o que refletirá na (re)construção da identidade como professor.

De acordo com Souza (2006a), o professor precisa aprender a compreender e conviver com os discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre as dificuldades do próprio sistema educacional. Essa compreensão deve iniciar-se desde os primeiros contatos com o contexto da escola pública, o que podemos observar na narrativa de Carol, quando a aluna-estagiária deixa transparecer traços dessa compreensão e confirma o papel do estágio na mitigação desse sofrimento/dessa emoção, quando afirma que **“essa também é a importância do estágio, a gente tentar perder aquela ideia de planejamento fechadinho, né? Então eu preciso estar preparada para lidar com as eventualidades”**. Essa percepção de Carol nos faz ratificar a importância do estágio supervisionado na formação da identidade profissional dos alunos da licenciatura, a partir da emoção por eles experienciada. Utilizando-se do espaço do estágio, a aluna pode refletir sobre a docência e produzir saber, a partir da prática e da reflexão sobre a prática, quando conclui que precisa estar sempre preparada para eventualidades.

Como vemos, as emoções possuem função fundamental na construção da identidade docente, pois nos parece que é a partir da emoção sentida que os alunos-estagiários têm a oportunidade de refletir sobre a prática docente e sobre si mesmos, buscando transformações no meio em que estão inseridos, mudanças nas suas concepções pedagógicas e no seu fazer docente, alcançando, assim, a práxis pretendida pelo estágio supervisionado.

Considerações quase finais

Defendemos nesta pesquisa que o estágio supervisionado é o espaço que torna a profissão docente uma realidade para o aluno da licenciatura, sendo propício para vivências concretas, ressignificações, conflitos, empoderamento, problematizações e profissionalização.

Compreendemos que quaisquer entendimentos gerados em investigações sobre a formação de professores serão sempre situados e locais. Assim, parece-nos fundamental estudar de que forma as histórias de vida dos futuros professores se entrelaçam com o fazer docente e se fazem presentes na construção de sua formação, pois a vida não é feita de peças separadas; portanto, o modo como os professores se transformam enquanto profissionais está sempre interligado com o modo como se transformam enquanto pessoas.

A pesquisa narrativa dá aos sujeitos status de investigadores de sua própria prática, pois, na medida em que narram e elaboram a compreensão do seu percurso de vida, o aluno-estagiário passa a refletir sobre sua atuação, podendo criticá-la ou confirmá-la, fator que contribui para a sua formação como professor e para a construção de sua identidade. Assim,

essa reflexividade, quando praticada por (futuros) professores, seus alunos e seus formadores [...] criará oportunidades para a “reinvenção” da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos e para o compartilhamento do “sofrimento humano” percebido em contextos pedagógicos, sempre permeados de emoções. (MILLER, 2013, p. 121)

Desse modo, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade de investigar, de se auto-observar e de refletir sobre o fazer docente, e, por meio de suas narrativas, desenvolveram suas vozes para expressar suas próprias questões e

buscar, por meio da prática reflexiva, o aprofundamento de seus entendimentos, em diálogo com seus parceiros no cotidiano escolar. Sintetizando, no caso docente, o ato de narrar as experiências vividas permitirá a esses alunos-estagiários perceberem não apenas o tipo de professor que é, mas também o tipo de professor que esperam vir a ser. (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016)

Vimos que a identidade do professor será construída, desconstruída e reconstruída ao longo de toda a sua trajetória profissional. Ela é formada e reformulada em interação com os outros, num contexto profissional específico, exigindo um pensamento crítico e uma participação ativa, sendo por isso reconhecida como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação das experiências vividas. Percebemos, então, a partir das análises aqui feitas, que o estágio é o momento em que se inicia a participação na experiência docente e, com isso, começa-se o processo de reflexão sobre a identidade profissional, o que contribui para a autoafirmação do aluno da licenciatura como professor, auxiliando na construção de saberes do fazer docente.

A experiência do estágio nos deixa claro que até o momento da regência o ser-aluno não consegue projetar com nitidez o ser-professor, tudo ainda está muito no plano do hipotético, mas, a partir do momento em que a regência se inicia, a docência torna-se algo muito mais concreto para os alunos, fazendo emergir novas emoções e, com elas, novas identidades se situam. Nesse contexto, é fulcral destacar o papel das emoções na construção da identidade docente, pois é por meio delas que os alunos-estagiários iniciam o processo de reflexão sobre o fazer docente, o que contribui, sobremaneira, na construção de sua identidade como professor.

Dessa maneira, julgamos importante que os cursos de licenciatura passem a ver o estágio supervisionado não como espaço de aliança entre teoria e prática, mas como o lugar da práxis docente, como espaço de pesquisa e investigação, propiciando aos alunos em formação o contato experiencial com o fazer docente, oportunizando-os a possibilidade de refletir criticamente sobre a sua prática e sobre a prática do outro, contribuindo para a construção de sua identidade profissional, para o início do processo de construção do ser-professor.

“I LIKED THE CHAOS THAT WAS THAT CLASSROOM” IDENTITIES AND EMOTIONS WITHIN THE NARRATIVES OF STUDENT TEACHERS ON THEIR INTERNSHIP PRACTICE

ABSTRACT: In this article we investigate, from the narratives of students of the 6th semester of Letras Português undergraduate course, of a Federal Institute, the place and the impact of the supervised internship on these student teachers and their perception of what is the teaching and their future identities as teachers. In this sense, we support our discussions on Pimenta (2008) and Tardiff (2011) about supervised internship; Hall (2006) and Dubar (2005) about the shaping of identities in the contemporaneity and Aragão (2011, 2014) who is about the role of emotion in the formation of teachers. Articulating this theoretical contribution and the student teachers narratives, we shelter that the teacher identity will be build and rebuild throughout their professional careers and we highlight the role of emotions in the building of this identity, it will be through them that the student teachers will begin the process of reflection about teaching itself, which contributes, deeply, in the construction of their teacher identity.

KEYWORDS: Supervised internship; Identity; Emotions; Narrative analysis.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rodrigo C. Emoções no ensino/ aprendizagem de Línguas. In: ANDRADE, M.R.M de. (Orgs.). *Afetividade e emoções no ensino/ aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editores, 2011 p. 163-189.
- _____. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L.S. *Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 79-99.
- BARCELOS, Ana M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In.: A.F.L.M. GERHARDT, M.A.AMORIN; A.M. CARVALHO (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.
- _____; DA SILVA, Denize. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6 - 19, 2015.
- BRAND, Rita M. W. A construção da identidade docente e suas representações sobre o próprio trabalho: o fenômeno do mal-estar. In: *Anais do II Simpósio nacional de educação*. Cascavel: Unioeste, 2010.
- CARDOSO, M.I.S.T; BATISTA, P. M.F; GRAÇA, A.B.S. A identidade do Professor: desafios colocados pela globalização. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.21, n. 65, p. 371-389, abr.- jun. 2016.
- Castells, M. *The power of identity* . 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p. 351-367, maio/ago, 2012.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31 n.1, pp. 45-56, jan./mar. 2005.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. In: *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada: Universidade de Granada, v. 11, n. 3, p. 1-25, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARTINS, S. T. A. ; SOUZA, N. E. O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas. In: Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica - ICCAL, 2016, Brasília. *Anais do I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação*. Londrina: UEL, 2016.

MILLER, Ines K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MUNIZ, Dineia M.S. e VILAS BOAS, Fabíola S. O. A formação inicial do professor de língua portuguesa e aspectos de sua constituição como professor leitor. In: *Revista entre-deias*, Salvador, v.6, n.2, p. 27-44, jul./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto Editora: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Hélio F. Tirania da identidade do professor de LE/; crenças, emoções e ações por meio da linguagem. *Letras Escreve*. Macapá, v.6, n°2, 2° sem., 2016.

PICONÊZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONÊZ, S. (Org.). *A Prática de ensino e o estágio supervisionado*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Denise T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006a.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

TARDIFF, M; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.

Recebido em: 30/04/2020.

Aprovado em: 11/06/2020.